

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras

Michelle Braga de Oliveira

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: QUESTÕES DE VARIAÇÃO NO ENSINO DE  
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)**

Porto Alegre

2022

Michelle Braga de Oliveira

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: QUESTÕES DE VARIAÇÃO NO ENSINO DE  
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Estudos da Linguagem – Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleci Regina Bevilacqua.

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Michelle Braga de  
Expressões idiomáticas: questões de variação no  
ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) /  
Michelle Braga de Oliveira. -- 2022.  
103 f.  
Orientadora: Cleci Regina Bevilacqua.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Fraseologia. 2. Expressões Idiomáticas. 3.  
Variação Diatópica. 4. Ensino de E/LE. I. Bevilacqua,  
Cleci Regina, orient. II. Título.

Michelle Braga de Oliveira

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: QUESTÕES DE VARIAÇÃO NO ENSINO DE  
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área: Estudos da Linguagem – Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais.

Aprovada pela banca examinadora em: 24 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleci Regina Bevilacqua (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monica Nariño Rodríguez  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Dias Loguercio  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Ariel Novodvorski  
Universidade Federal de Uberlândia

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde realizei toda minha formação acadêmica. Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e aos seus docentes pela contribuição com a minha formação. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio a este estudo através da concessão de bolsa de pesquisa.

À Cleci, minha orientadora e professora, com quem tenho a honra de trabalhar desde a graduação, pela paciência, disponibilidade e pelo cuidado para que cheguemos ao resultado esperado. Esta dissertação só foi possível graças à tua orientação.

À professora Mónica Nariño Rodríguez por ser um dos meus grandes exemplos como docente e, também, por ter me tornado professora a partir de nossos estágios e da oportunidade de ministrar aulas no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), projeto pelo qual tenho tanto carinho.

À Prof. Dra. Sandra Dias Loguercio e ao Prof. Dr. Ariel Novodvorski por aceitarem participar da avaliação deste trabalho e por contribuírem com suas leituras.

Aos meus pais por acreditarem em mim e possibilitarem que eu chegasse a este momento.

Ao meu namorado pelo amor, carinho e cuidado e por me inspirar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

À toda minha família, meus amigos e minhas amigas com quem divido minhas lutas e, também, minhas conquistas.

Há um pouco de cada um de vocês neste trabalho!

## RESUMO

Esta dissertação versa sobre questões relacionadas ao ensino de Expressões Idiomáticas (EI) e variação diatópica em língua espanhola. Tem, como objetivo geral, a análise da presença das EI e de suas variantes em materiais didáticos de E/LE destinados a alunos brasileiros do Ensino Médio (EM) da rede pública, preferencialmente. A coleção selecionada para a análise foi *Cercanía Joven*, com três volumes, e que foi uma das coleções selecionadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2018). Para atingir o fim proposto, partiu-se de uma revisão teórica relacionada à Competência Comunicativa (CC), Competência Lexical (CL) e léxico; Fraseologia, Expressões Idiomáticas e Fraseodidática e o ensino das EI, bem como Sociolinguística Variacionista e a variação diatópica em Língua Espanhola e, especificamente, variação diatópica de Unidades Fraseológicas (UF). Nossa metodologia inclui várias etapas e procedimentos, entre elas, a descrição da coleção, a busca das EI nos livros da coleção, a apresentação das funcionalidades do Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) da Real Academia Española (RAE) e a busca das ocorrências das EI no referido corpus. Analisamos as seções vocabulário e glossário nos três volumes, a fim de identificar a presença de EI e a existência ou não de informações relativas à variação diatópica destas expressões. Foram encontrados 11 EI (5 no volume 1, 6 no volume 3 e nenhuma no volume 2) e em somente um dos casos havia menção a variantes diatópicas. Contudo, em nossas buscas realizadas em obras de referência, foram encontradas 9 variantes para 4 das 11 EI presentes nos volumes analisados, limitando nossa pesquisa a estas 13 expressões. Em seguida, partimos à exploração do CORPES XXI, a fim de levantar dados relativos à frequência, aos períodos, países e às regiões, bem como aos gêneros textuais e temas em que estas expressões são utilizadas, de maneira a identificar os possíveis motivos para a escolha entre uma das formas como aquela contemplada pelo LD. Logo após constatar essas lacunas no tratamento das EI e suas variantes, propomos a realização de uma sequência didática com o objetivo de trabalhar, de maneira aprofundada, tais expressões. Esperamos, com os resultados aqui apresentados, oferecer subsídios para a reflexão e o ensino das EI e sobretudo sobre os aspectos relativos à variação diatópica, tema ainda pouco estudado em nosso país.

**Palavras-chave:** Fraseologia. Expressões Idiomáticas. Variação Diatópica. Ensino de E/LE.

## RESUMEN

Esta disertación trata temas relacionados a la enseñanza de expresiones idiomáticas (EI) y la variación diatópica en lengua española. Tiene como objetivo general analizar la presencia de las EI y de sus variantes en materiales didácticos de E/LE destinados a alumnos brasileños de la Enseñanza Media (EM) en la red pública, preferentemente. La colección seleccionada para el análisis fue *Cercanía Joven*, con tres volúmenes, y que fue una de las colecciones seleccionadas por el Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2018). Para llegar al objetivo propuesto, partimos de una revisión teórica relacionada a la Competencia Comunicativa (CC), Competencia Léxica (CL) y léxico; Fraseología, EI y Fraseodidáctica y la enseñanza de las EI, así como Sociolingüística Variacionista y la variación diatópica en Lengua Española y, específicamente, variación diatópica de Unidades Fraseológicas (UF). Nuestra metodología incluye varios pasos y procedimientos, entre ellos la descripción de la colección, la búsqueda de las EI en los libros de la colección, la presentación de las características del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) de la Real Academia Española y la búsqueda de ocurrencias de las EI en el citado corpus. Analizamos las secciones de vocabulario y glosario en los tres volúmenes para identificar la presencia de EI y la existencia o no de informaciones sobre la variación diatópica de estas expresiones. A lo largo de toda la colección se encontraron 11 EI (5 en el tomo 1, 6 en el tomo 3 y ninguna en el tomo 2) y sólo en uno de los casos se mencionan variantes diatópicas. Sin embargo, en nuestras búsquedas se encontraron 9 variantes para 4 de las 11 EI presentes en los volúmenes analizados, limitando nuestra investigación a estas 13 expresiones. Posteriormente, comenzamos a explorar el CORPES XXI, con el fin de recopilar datos sobre frecuencia, períodos, países y regiones, así como géneros textuales y temas que se utilizan estas expresiones, con el fin de identificar las posibles razones para elegir entre una de las formas contempladas en el libro de texto. Al advertir estos vacíos en el tratamiento de las EI y sus variantes, proponemos la realización de una secuencia didáctica con el objetivo de trabajar en profundidad dichas expresiones. Esperamos, con los resultados aquí presentados, ofrecer subsidios para la reflexión y la enseñanza de las EI y, sobre todo, sobre aspectos relacionados con la variación diatópica, tema todavía poco estudiado en nuestro país.

**Palabras-clave:** Fraseología. Modismos. Variación Diatópica. Enseñanza de E/LE.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Comparação dos modelos de competência comunicativa .....    | 22 |
| Figura 2 – O que significa conhecer uma palavra? .....                 | 26 |
| Figura 3 – Página de início das unidades .....                         | 53 |
| Figura 4 – Estrutura das unidades didáticas.....                       | 54 |
| Figura 5 – Seções finais da obra .....                                 | 57 |
| Figura 6 - <i>Vocabulario en contexto</i> .....                        | 59 |
| Figura 7 - EI selecionadas para investigação .....                     | 61 |
| Figura 8 - Frequência de aparição da palavra-chave <i>hablar</i> ..... | 63 |
| Figura 9 - Concordanciador - contextos da palavra <i>hablar</i> .....  | 63 |
| Figura 10 - Coaparição da palavra-chave <i>salir</i> .....             | 64 |
| Figura 11 - Distribuição por zonas de <i>llev* en la sangre</i> .....  | 65 |
| Figura 12 - Distribuição em países de <i>llev* en la sangre</i> .....  | 65 |
| Figura 13- Distribuição em períodos de <i>llev* en la sangre</i> ..... | 65 |
| Figura 14 - Distribuição em gêneros de <i>llev* en la sangre</i> ..... | 66 |
| Figura 15- Distribuição em temas de <i>llev* en la sangre</i> .....    | 66 |
| Figura 16- Variantes diatópicas da EI <i> echar una mano</i> .....     | 80 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> – EI encontradas na Coleção <i>Cercanía Joven</i> .....                                    | 60 |
| <b>Tabela 2</b> - Dados das EI <i>llevarse en la sangre, tener en la sangre e traer en la sangre</i> ..... | 69 |
| <b>Tabela 3</b> - Dados das EI <i> echar un vistazo e dar un vistazo</i> .....                             | 71 |
| <b>Tabela 4</b> - Dados das EI <i> echar un cable, tender un cable e lanzar un cable</i> .....             | 73 |
| <b>Tabela 5</b> - Dados das EI <i> dar una mano, echar una mano e tender la mano</i> .....                 | 75 |
| <b>Tabela 6</b> - Dados das EI <i> arrimar el hombro e meter el hombro</i> .....                           | 78 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|            |   |
|------------|---|
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular                                |
| CC         | Competência Comunicativa                                      |
| CL         | Competência Lexical   |
| CNPq       | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CORPES XXI | Corpus del Español del Siglo XXI                              |
| DEL        | Diccionario de la Lengua Española                             |
| DEM        | Diccionario del Español de México                             |
| EI         | Expressão Idiomática  |
| ELE        | Espanhol como Língua Estrangeira                              |
| EM         | Ensino Médio  |
| LE         | Língua Estrangeira  |
| PNLD       | Plano Nacional do Livro Didático                              |
| QECR       | Quadro Europeu Comum de Referência                            |
| RAE        | Real Academia Española  |
| UF         | Unidades Fraseológicas  |
| UFRGS      | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                     |
| ULC        | Unidades Linguísticas Convencionais                           |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>11</b> |
| <b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....   | <b>16</b> |
| 2.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....  | 16        |
| 2.2 COMPETÊNCIA LEXICAL .....  | 24        |
| 2.3 LÉXICO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....                                      | 27        |
| 2.4 FRASEOLOGIA E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS .....                                      | 31        |
| 2.5 FRASEODIDÁTICA E O ENSINO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS .....                         | 40        |
| 2.6 SOCIOLINGÜÍSTICA E VARIAÇÃO.....   | 44        |
| <b>3 ETAPAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....                                    | <b>49</b> |
| 3.1 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO <i>CERCANÍA JOVEN</i> .....                                   | 49        |
| 3.2 IDENTIFICAÇÃO DAS EI NA COLEÇÃO .....  | 59        |
| <b>4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b> .....  | <b>68</b> |
| <b>5 PROPOSTA DE ATIVIDADE: <i>CONOCIENDO LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS</i></b><br>..... | <b>82</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>96</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>98</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a variação de Expressões Idiomáticas (EI) com foco no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Portanto, nossa pesquisa insere-se no campo dos Estudos do Léxico, mais especificamente no âmbito da Fraseologia, e desenvolve-se na linha de pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ainda que tradicionalmente a Fraseologia tenha sido considerada um ramo da Linguística e, mais especificamente, uma subdisciplina da Lexicologia, desde os anos finais da década de 1990 e, principalmente, a princípios do século XXI, a Fraseologia atingiu tamanho auge que pode ser considerada uma disciplina autônoma e independente, tendo desenvolvido um aparato teórico próprio e interdisciplinar (CORPAS PASTOR; ORTIZ ALVAREZ, 2017). Seu objetivo é estudar as combinações de palavras de uma língua que vão do sintagma composto por, pelo menos, duas palavras gráficas à oração composta (CORPAS PASTOR, 1997). Charles Bally (1951) ressalta que as palavras de uma língua nem sempre se combinam de forma passageira; algumas vezes, elas apresentam combinações estáveis, formando blocos pré-fabricados de palavras que usualmente aparecem juntas e são consagrados pelo uso, tornando-se indissolúveis, o que impede a inserção e/ou a troca de elementos. Essas combinações são também denominadas Unidades Fraseológicas (UF), categoria esta que apresenta um papel central na competência linguística e comunicativa, principalmente de aprendizes de uma língua.

Segundo Tagnin (2013), encontram-se, no nível sintático, as unidades linguísticas convencionais (ULC) que se caracterizam pela combinabilidade de seus elementos e são, geralmente, formadas por base e colocado. Neste grupo, estão as coligações, as colocações, os binômios e as expressões convencionais. No nível pragmático, estão as ULC, que necessitam ser ditas em determinadas ocasiões para que não haja um rompimento do comportamento social padrão. Incluem-se, nesta categoria, os marcadores conversacionais e as fórmulas situacionais como fórmulas de polidez e distanciamento, citações, frases feitas, provérbios e fórmulas de rotina. No nível semântico, encontram-se as EI, caracterizadas por sua idiomaticidade, não composicionalidade, fixação e institucionalização. São essas unidades que enfocamos na presente pesquisa.

EI são unidades locucionais ou frasais consagradas pela tradição cultural de um idioma, que torna sua significação conotativa estável e possibilita sua transmissão ao longo

das gerações (XATARA, 1998). Uma vez que elas são não composicionais, ou seja, o sentido dessas estruturas não é previsível e literal, pois não se pode chegar ao significado da expressão a partir da soma do significado de cada elemento que as compõem (ex: hablar por los codos/falar pelos cotovelos - falar muito) e que elas são resultado da visão de mundo de cada língua, é imprescindível que as EI sejam abordadas em aulas de Língua Estrangeira (LE).

Assim como em todos os demais aspectos da linguagem, há variação, também, nas UF. Huerta (2018) evidencia que, em todas as línguas, além das UF comuns a maioria dos falantes, existem, também, variantes fraseológicas regionais, que aparecem em cada um dos territórios de um país. Com elas, usuários que vivem em determinadas zonas geográficas expressam os mesmos conceitos nos atos de comunicação com combinações pluriverbais que utilizam elementos léxicos ou culturais próprios a essa região, o que lhe confere um matiz local que não é conhecido ou utilizado nas demais áreas geográficas. Quanto às EI, são exemplos de variantes as expressões: *costar un ojo de la cara*, *costar un huevo* e *costar un riñón* (custar o olho da cara/um ovo/um rim). Neste sentido, o autor reconhece a necessidade de investigações que abordem e analisem as criações diatópicas, o que justifica esta investigação. Tomando isto como premissa e levando em conta a carência de materiais que auxiliem no ensino das variedades diatópicas da língua espanhola em geral e, principalmente, no que se refere às UF e às EI, buscaremos, com este trabalho, compreender a variação diatópica de EI em língua espanhola, a fim de oferecer subsídios a professores e alunos que buscam aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, por meio de atividades pedagógicas.

Sabemos que o tema da variação linguística, em geral, e da variação diatópica, em particular, não é fácil de ser tratado, pois implica vários aspectos relacionados à preferência de uso de determinadas palavras, expressões e estruturas da língua que vão sendo fixadas ou estabelecidas pelas comunidades linguísticas em função de aspectos sócio-históricos e culturais. No caso do espanhol, que é língua oficial em 21 países, a variação linguística é um tema estudado por vários autores, como Moreno Fernández (2017). A RAE, por sua vez, inclui 4 zonas geográficas (Espanha, América – subdivida em outras 7 zonas –, Filipinas e Guiné Equatorial) nas informações constantes no Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI), conforme veremos nas etapas e nos procedimentos metodológicos.

No entanto, no momento de relacionar esse tema ao ensino de espanhol, sempre surgem questionamentos, tais como a variedade a ser ensinada e a escolha do material didático a ser usado para apoiar tal escolha. A resposta a essas perguntas também é complexa,

pois, na escolha da variedade, entram em jogo questões de prestígio e poder entre as diversas variedades, relacionadas, por sua vez, a diferenças socioeconômicas entre os países e a resquícios da colonização espanhola nos demais países. Isso se reflete na produção dos recursos didáticos, fazendo com que haja o predomínio de materiais produzidos na Espanha, o que termina influenciando a escolha da variedade a ser tratada. Considerando esses fatores, constata-se que a variação em língua espanhola é um tema importante de discussão e é também recorrente, dado que costuma ser tratado nos cursos de formação de professores. Esses aspectos reforçam a sua inclusão também no ensino de E/LE para estudantes brasileiros.

O interesse por essa temática surgiu a partir do contato com trabalhos de pesquisa sobre o ensino do Léxico realizados no âmbito do PPG-Letras da UFRGS e da participação no grupo de pesquisa de Estudos do Léxico, que congrega professores e estudantes de espanhol e francês do Instituto de Letras e do Colégio de Aplicação da UFRGS. Mais especificamente, a ideia de trabalhar com as questões de variação surgiu a partir da leitura da tese de doutorado da professora Mónica Nariño Rodríguez (2017), na qual a autora comenta que, além da falta de tratamento mais específico para o ensino do léxico, era escassa a menção à variação diatópica relativa ao léxico. Também consideramos a constatação de TEER (2014) que, a partir da análise da coleção Enlaces (PNLD-2012), observou que as EI não eram contempladas, posto que a autora encontrou apenas cinco EI e verificou que não havia qualquer referência explícita a esse tipo de unidade na coleção. Esses resultados demonstraram que é praticamente inexistente o ensino do léxico nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), tampouco as EI e a variação diatópica.

A partir dessa observação, decidimos trabalhar sobre essa temática em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado Ensino e aprendizagem do léxico em espanhol como língua estrangeira, apresentado em 2018. Seu objetivo geral foi propor atividades que contemplassem o ensino do léxico nas aulas de E/LE para estudantes brasileiros, com foco na variação diatópica da língua. O objetivo específico proposto para chegar ao objetivo geral foi a apresentação de princípios para a elaboração das atividades. Como resultados, propusemos quatro atividades relativas ao vocabulário de meios de transporte, frutas, roupas, móveis e eletrodomésticos, além de uma atividade em que os alunos têm a possibilidade de escolher o campo lexical a ser trabalhado. Também apresentamos as orientações para os professores, que incluíram o nível recomendado, os conhecimentos prévios esperados, objetivos, conteúdos gramaticais e lexicais, o tipo, tempo e desenvolvimento da atividade e as referências.

Assim, a leitura de textos teóricos e os resultados que obtivemos nos motivaram a seguir estudando e refletindo sobre a variação diatópica e seu ensino. Uma das necessidades que sentimos foi analisar algum dos Livros Didáticos (LD) utilizados para o ensino de E/LE para estudantes brasileiros para ter uma visão mais aprofundada sobre o tratamento dado à variação diatópica relativa ao léxico e, mais especificamente, sobre as EI. Pensamos, também, que esse conhecimento permitiria pensar em atividades complementares dirigidas aos professores para sanar possíveis lacunas encontradas no LD, conforme referido anteriormente a partir de Nariño (2017) e Teer (2014). Em função disso, escolhemos a coleção *Cercanía Joven*, formada por três volumes, um para cada ano do Ensino Médio, e que foi selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2018, último ano em que a língua espanhola foi contemplada.

Considerando os aspectos anteriores, propomos, como objetivo geral, analisar a presença das EI e de suas variantes em materiais didáticos de E/LE destinados a alunos brasileiros de EM. Para dar conta do objetivo geral, temos, como objetivos específicos:

- a) examinar os três volumes da coleção *Cercanía Joven* a fim de identificar a presença de EI e de possíveis variantes, bem como o Manual do Professor para verificar se há orientações sobre o ensino da variação diatópica relativa às EI;
- b) a partir das EI identificadas, buscar outras possíveis formas variantes no *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*, no *Diccionario de la Lengua Espanhol (DLE)*, ambos da Real Academia Española (RAE) e no *Dicionário de Espanhol do México (DEM)* para poder utilizá-las nas propostas de atividades;
- c) com base nos resultados encontrados, propor uma sequência didática com foco no ensino-aprendizagem dessas expressões, preenchendo as possíveis lacunas encontradas.

Para cumprir com os objetivos propostos, este trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo seguinte, apresentamos nosso referencial teórico, onde versaremos sobre temas como a Competência Comunicativa (CC) (LYONS, 1970), Competência Lexical (CL) (BARALO, 2007) e léxico (LEFFA, 2000); Fraseologia (CORPAS PASTOR, 1997), Expressões Idiomáticas (XATARA, 1998) e Fraseodidática e o ensino das EI (GONZÁLEZ-REY, 2012), bem como Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2007) e a variação diatópica em Língua Espanhola (MORENO FERNÁNDEZ, 2017) e, especificamente, variação diatópica de UF (HUERTA, 2018). No terceiro capítulo, apresentamos as etapas e os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados. No capítulo quatro, trazemos

a análise dos dados e os resultados relativos à variação das EI a partir das formas identificadas na coleção analisada. A proposta de sequência didática que visa a auxiliar o professor em suas atividades em sala de aula é apresentada no capítulo cinco. Por fim, tecemos nossas considerações finais a respeito da pesquisa e de seus resultados.

Destacamos que os aspectos de variação em geral e, mais especificamente, sobre a fraseologia e, dentre elas, as EI ainda carecem de estudos em nosso país, sobretudo quando se pensa no ensino de LE. Desse modo, esperamos que os resultados aqui alcançados possam trazer para discussão alguns aspectos relacionados à temática e oferecer algumas possibilidades para inseri-las nos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de E/LE.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Entendemos que as expressões idiomáticas (EI), assim como as demais fraseologias, como coligações, colocações, fórmulas de rotina, etc., fazem parte do léxico de uma língua (TAGNIN, 2013). Por isso, revisamos conceitos tais como o de Competência Comunicativa (CC) e Competência Lexical (CL), Léxico, Unidades Fraseológicas (UF), Expressões Idiomáticas (EI) e variação linguística.

### 2.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A Competência Comunicativa (CC) é um conceito chave no estudo e na aquisição de línguas estrangeiras. Segundo Cenoz Iragui (2004), é um dos conceitos mais importantes na Linguística Aplicada, que tenciona responder às seguintes perguntas: Em que consiste aprender uma língua? Que conhecimentos, capacidades ou destrezas são necessários para falar uma língua? Qual é o objetivo do ensino de línguas?

O termo surge pela primeira vez com Hymes (1972) como um revide ao conceito de Competência Linguística proposto por Noam Chomsky e visou a “ressaltar o caráter social da competência e a importância de que os enunciados sejam apropriados ao contexto em que tem lugar a comunicação” (CENOZ IRAGUI, 2004, doc. eletrônico, tradução nossa).<sup>1</sup> Inclui, assim, o significado referencial e social da linguagem, no que concerne à gramaticalidade das frases e à sua adequação ou não ao contexto. Isso porque Chomsky dissocia a língua de seu uso, fazendo a distinção entre competência e desempenho, em que este se refere ao uso real da língua, enquanto aquela, ao conhecimento que o falante tem sobre a língua. No entanto, restringe seu estudo apenas à competência, desenvolvendo uma teoria centrada em regras gramaticais e baseada em falantes e ouvintes ideais de uma comunidade de fala homogênea, na qual todos os usuários conhecem perfeitamente sua língua. Neste sentido, não são considerados aspectos centrais da língua como as condições externas e internas que a afetam, como os aspectos pragmáticos e sociolinguísticos.

---

<sup>1</sup> Tradução livre de: “resaltar el carácter social de la competencia y la importancia de que los enunciados sean apropiados al contexto en el que tiene lugar la comunicación”.

As reações ao conceito do linguista gerativista defendem que a gramaticalidade das orações não é o suficiente, uma vez que é fundamental não apenas produzir e compreender enunciados gramaticais, mas também apropriados ao contexto sociolinguístico. Sendo assim, “a habilidade de utilizar uma língua com correção em uma variedade de situações determinadas socialmente é uma parte tão central da competência linguística como a habilidade de produzir orações gramaticalmente corretas” (LYONS, 1970, p. 287). Hymes (1972, p. 278) defende, então, que “[...] há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis [...]”, e propõe o conceito de CC que, além de regras gramaticais, compreende também as regras de uso da língua.

A CC pode ser compreendida como “a habilidade de se usar um sistema linguístico determinado de forma adequada em situações reais de uso da língua, considerando as funções e variedades da linguagem, assim como as situações socioculturais de uso” (NARIÑO RODRÍGUEZ, 2017, p. 24), e inclui aspectos sociais e psicológicos, além de gramaticais, que interferem na comunicação. Para Hymes (1972), é o conhecimento subjacente geral e a habilidade para o uso da língua que o falante-ouvinte possui, uma vez que os falantes consideram fatores que intervêm na comunicação quando usam a língua, já que podem utilizar distintos registros de acordo com as diferentes situações. O modo como o conhecimento gramatical se converte em uso é, portanto, a questão central nessa perspectiva.

Estamos de acordo com Cenoz Iragui (2004), pois consideramos que a CC não é apenas uma extensão da Competência Linguística, à qual se adicionaram regras de uso, mas, sim, uma ampliação qualitativa, pois, enquanto a Competência Linguística se refere ao conhecimento de determinadas regras, a CC inclui, além disso, a habilidade ou destreza para empregar esse conhecimento. Diferentes estudiosos se propuseram a investigar e definir as dimensões da CC, com o objetivo de determinar os aspectos específicos que um estudante de línguas deve desenvolver e conhecer. Por este motivo, faremos, a seguir, um breve panorama dos modelos propostos, que refletem os avanços na área da Linguística Aplicada sob grande influência da Análise do Discurso e da Pragmática.

Buscando ir além da competência gramatical como objetivo de ensino e de avaliação de segundas línguas, Canale e Swain (1980) ambicionavam determinar em que consiste ser competente em uma língua. Em seu entendimento, a CC é composta por três subcompetências (p. 30):

- a) a competência gramatical abrange o conhecimento dos elementos léxicos e as regras de morfologia, sintaxe e semântica, em nível gramatical da oração e

- fonológico. Este componente canaliza o conhecimento e a habilidade necessários para compreender e expressar com exatidão o significado literal dos enunciados;
- b) a competência sociolinguística está relacionada ao conhecimento das normas de uso de registro e estilo, permitindo o emprego da língua segundo as normas de uso e do discurso, com o intuito de interpretar os enunciados em seu significado social. Esta dimensão compreende as regras socioculturais de uso que determinam o modo como se produzem os enunciados e como eles são compreendidos de forma apropriada em relação aos componentes das sequências comunicativas;
  - c) a competência estratégica compõe-se de estratégias de comunicação verbais e não-verbais utilizadas para compensar as dificuldades na comunicação devido às variáveis de desempenho ou à competência insuficiente. É utilizada não apenas por falantes não nativos, mas também por falantes nativos, já que ambos possuem limitações em seu conhecimento e podem ter problemas no acesso a determinados elementos da língua durante o ato de comunicação.

Posteriormente, o modelo foi revisado e modificado por Canale (1983), quando foram adicionadas as regras socioculturais da comunicação ao conceito de competência sociolinguística, definida como a habilidade de produzir e compreender enunciados “[...] de forma apropriada em distintos contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais como o status dos participantes, o propósito da interação e as normas de convenção da interação” (CANALE, 1983, p. 7). Está relacionada, portanto, às condições que determinam quais enunciados são apropriados em determinadas circunstâncias.

Em sua revisão, o autor formulou, também, o conceito de competência discursiva, contrapondo-o ao conceito de competência sociolinguística, para denotar o modo como as formas gramaticais e os significados se combinam com o propósito de obter um texto falado ou escrito unificado. A unidade de um texto será alcançada através dos mecanismos de coesão na forma e coerência no significado. Coesão se refere ao modo em que as orações se unem estruturalmente, facilitando a interpretação do texto; já a coerência relaciona as distintas partes do texto desde um ponto de vista semântico, conectando os diferentes significados.

O modelo desenvolvido por Canale e Swain (1980) e sua revisão por Canale (1983) desempenharam uma importante influência nos estudos de aquisição e ensino de línguas, definindo as dimensões da CC. Contudo, alguns investigadores, tal como Schachter (1990), consideraram que as definições são insuficientes. A despeito disso, é incontestável sua

contribuição para o desenvolvimento de outros modelos, tanto no âmbito da aquisição de línguas quanto no da avaliação.

Nessa linha, o modelo de Bachman (1990) provém da área da avaliação de línguas, dentro da aquisição de segundas línguas, e trata de estabelecer as distintas dimensões da CC, diferenciando a competência organizativa e a competência pragmática. A competência organizativa inclui “as habilidades relacionadas com a estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer frases gramaticais corretas, incluindo seu conteúdo proposicional e ordenando-as para formar textos” (BACHMAN, 1990, p. 87). Tais habilidades são de dois tipos:

- a) a competência gramatical, muito semelhante à competência gramatical proposta por Canale e Swain (1980), que diz respeito à competência de uso linguístico;
- b) a competência textual, que inclui o conhecimento das convenções para unir enunciados de maneira que formem um texto. Semelhante à competência discursiva de Canale (1983), a competência textual abarca a coesão e a organização retórica. A coesão se refere às formas de marcar as relações semânticas de maneira explícita, enquanto a organização retórica se refere à estrutura conceitual geral do texto e ao efeito produzido no usuário da língua.

Deste modo, as habilidades relacionadas com a competência organizativa se referem “[...] à organização das marcas linguísticas que se utilizam na comunicação e ao modo como estas marcas se usam para referir-se a pessoas, objetos, ideias e sentimentos” (CENOZ IRAGUI, 2004, doc. eletrônico, tradução nossa).<sup>2</sup> Por outro lado, a competência pragmática refere-se às relações entre os signos e os referentes e, também, às relações entre usuários da língua e o contexto de comunicação e, assim como a competência organizativa, inclui duas dimensões: a competência ilocutiva e a competência sociolinguística.

- a) a competência ilocutiva diz respeito à relação entre os enunciados e os atos ou as funções que os falantes tentam realizar por meio dos enunciados e implica a análise das condições pragmáticas que determinam se um enunciado é aceitável ou não;
- b) a competência sociolinguística é semelhante ao conceito de competência sociolinguística proposto por Canale e Swain (1980) e inclui as condições que

---

<sup>2</sup> Tradução livre de: “[...] a la organización de las señales lingüísticas que se utilizan en la comunicación y al modo en el que estas señales se usan para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos”.

determinam quais enunciados são apropriados em determinadas situações e determinam o registro, a variedade dialetal e as referências culturais.

Seis anos mais tarde, o modelo foi revisto por Bachman e Palmer (1996) e foram realizadas algumas modificações no eixo competência pragmática que, a partir de então, passou a ser constituída por três componentes: a) conhecimento léxico, antes incluído na competência gramatical; b) conhecimento funcional que, apesar de semelhante, é mais amplo que o conceito de competência ilocutiva e se refere às relações entre os enunciados e as intenções comunicativas dos falantes e c) conhecimento sociolinguístico, já mencionado na versão anterior. Ele, assim como sua versão revisada, distingue o conhecimento e a habilidade de uso da língua. Com base nesses autores, “[...] entendemos por conhecimento a compreensão e o entendimento teórico ou prático sobre um assunto específico, enquanto a habilidade é a capacidade que uma pessoa tem de realizar determinado ato.” (OLIVEIRA, 2018, p. 18).

Um terceiro modelo foi proposto por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), que entendem que a competência em uma língua inclui os seguintes componentes: competência discursiva, competência linguística, competência acional, competência sociocultural e competência estratégica.

- a) a competência discursiva está relacionada à seleção, sequenciação e organização das palavras, estruturas, frases e dos enunciados, a fim de alcançar um texto escrito ou oral unificado;
- b) a competência linguística corresponde, de forma geral, ao conceito de competência gramatical de Canale e Swain (1980). A escolha pelo termo competência linguística em lugar de competência gramatical baseia-se no desejo de indicar explicitamente a inclusão do léxico e da fonologia, além da gramática;
- c) a competência acional, também denominada competência pragmática e ilocutiva, é definida como a “habilidade de transmitir e entender a tentativa de comunicação ao realizar e interpretar atos de fala e funções linguísticas” (CELCE-MURCIA; DÖRNYEU; THURRELL, 1995, p.17). Inclui o conhecimento dos atos e das funções de fala, e se aproxima do conceito de competência ilocutória de Bachman (1990);
- d) a competência sociocultural é a habilidade que o falante tem de expressar mensagens de forma apropriada ao contexto sociocultural da comunicação, tendo

em vista os fatores culturais, estilísticos, de contexto social e de comunicação não-verbal;

- e) a competência estratégica, por sua vez, se refere ao uso das estratégias de comunicação, as quais incluem estratégias compensatórias, responsáveis por preencher as lacunas devido a variáveis de atuação ou competência, e estratégias de interação, empregadas para comprovar a compreensão do interlocutor.

De maneira sucinta, Canale e Swain (1980) dividem a CC em competência gramatical, sociolinguística e estratégica. Em sua versão revisada, Canale (1983) divide-a em competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Bachmann (1990) propõe que a CC está composta de duas grandes competências: competência organizativa, subdividida em competência gramatical e textual, e competência pragmática, subdividida em ilocutiva e sociolinguística. Por fim, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) dividem-na em competência discursiva, linguística, sociocultural, acional e estratégica.

Ainda que não haja um consenso sobre os componentes da CC dos usuários da língua, podemos perceber que há muitas semelhanças entre os modelos propostos: todos eles abordam as dimensões gramaticais ou linguísticas e as dimensões estratégicas. Em alguns casos, há a sobreposição de alguns aspectos, fato que explica as diferentes classificações. Nota-se, também, que o conceito de competência sociolinguística, originalmente proposto por Canale e Swain (1980) foi o mais desenvolvido, dando lugar à competência sociolinguística ou sociocultural, bem como à competência discursiva ou textual e a competência pragmática ou acional. A seguir, apresentamos uma figura de nossa autoria, reelaborado a partir de Nariño (2017, p. 28), que sintetiza e compara as diferentes propostas.

Figura 1 – Comparação dos modelos de competência comunicativa

| Canale (1983 <i>apud</i> CENOZ IRAGUI, 2004) |  | Bachman (1990)  |  | Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) |   |
|--|--|---|--|---|---|
| <b>Gramatical</b>                            | Conhecimento fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e léxicos.  | <b>Comp. Organizativa</b><br><br>Habilidade para produzir ou reconhecer frases gramaticais e ordená-las em textos.                      | <b>Gramatical</b><br>Competência do uso linguístico.   | <b>Discursiva</b>                       | Seleção, sequenciamento e organização das palavras, estruturas, frases e dos enunciados para alcançar um texto escrito ou oral unificado. |
| <b>Sociolinguística</b>                      | Conhecimento das regras socioculturais de uso. Normas de uso de registro e estilo.                                 |   | <b>Textual</b><br>Conhecimento das convenções para unir enunciados de maneira que formem um texto.   | <b>Linguística</b>                      | Conhecimento léxico, fonológico e gramatical.   |
| <b>Estratégica</b>                           | Estratégias de comunicação verbais e não verbais para compensar as dificuldades na comunicação.                    | <b>Competência Pragmática</b><br><br>Relações entre os signos e os referentes e entre os usuários da língua e o contexto de comunicação | <b>Illocutória</b><br>Análise das condições pragmáticas que determinam se um enunciado é aceitável.  | <b>Acional</b>                          | Habilidade de transmitir e entender a tentativa de comunicação ao interpretar funções linguísticas e atos de fala.                        |
| <b>Discursiva</b>                            | Modo como as formas gramaticais e os significados se combinam a fim de obter um texto falado ou escrito unificado. |   | <b>Sociolinguística</b><br>Determina quais os enunciados são apropriados, o registro, a variedade dialetal e as referências culturais a serem mobilizadas. | <b>Sociocultural</b>                    | Habilidade de expressar mensagens de forma apropriada ao contexto sociocultural de comunicação.   |
|  |  |   |  | <b>Estratégica</b>                      | Uso de estratégias compensatórias e de interação na comunicação.  |

Fonte: Oliveira (2018, p. 20).

É incontestável a importância desse conceito para o ensino e aprendizagem de LE e suas implicações pedagógicas que, segundo Cenoz Iragui (2004), se dão em distintos níveis:

- a) nos objetivos de aprendizagem, onde o ensino das distintas dimensões da CC deve ser um dos objetivos do ensino de segundas línguas e LE, uma vez que não é suficiente apenas conhecer os elementos do sistema linguístico, mas também é necessário saber utilizá-los de forma apropriada. Entendemos, aqui, segunda língua como aquela cuja aprendizagem se dá de forma semelhante à LM, tendo em vista que a língua alvo é a língua socialmente utilizada e, por isso, uma de suas características é a imersão. Enquanto isso, a aprendizagem de uma LE se dá, em geral, no país de origem do estudante e, conseqüentemente, a imersão é drasticamente menor;
- b) nas estratégias de ensino e autonomia da aprendizagem, a partir das quais os docentes devem ensinar aspectos específicos relacionados às distintas dimensões da competência, dando a oportunidade de acessar textos orais e escritos produzidos em contextos naturais, bem como de modo a possibilitar que o aluno possa ter cada vez mais autonomia na aprendizagem, desenvolvendo consciência e refletindo sobre a importância de aprender essas dimensões, dado que, ainda que a maioria dos livros didáticos inclua atividades relacionadas com os aspectos da CC, em alguns casos, isso é feito de maneira muito superficial e descontextualizada, sendo necessário complementar as atividades;
- c) na avaliação, visto que a CC e suas dimensões deve ser uma parte integral na avaliação.

Isto posto, o conceito de CC destaca os aspectos da competência relacionados ao contexto em que se produz a comunicação, considerando não apenas o nível oracional como também o nível textual. Dessa forma, os distintos modelos propostos tratam de descrever e relacionar as diferentes dimensões da competência, a fim de responder questionamentos como o que é e de que elementos é constituída a CC. Ainda em conformidade com Cenoz Iragui (2004), compreendemos que os estudantes de segundas línguas e LE devem aprender a utilizar a língua em um contexto adequado, a transmitir e compreender intenções comunicativas, a elaborar e compreender textos orais e escritos e a dispor de recursos que os ajudem a superar as dificuldades da comunicação. Por este motivo, seguiremos, neste trabalho, o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995), por apresentar um conjunto maior e, conseqüentemente, mais completo de competências, e por possibilitar que o ensino

do léxico esteja inserido em cada uma delas, já que, como veremos na próxima sessão, a Competência Lexical (CL) é uma competência que contém informação correspondente à forma, função, ao significado, ao valor intencional e comunicativo e, também, à variação.

## 2.2 COMPETÊNCIA LEXICAL

Estudiosas como Baralo (2007) e Nariño Rodríguez (2017) sustentam que a Competência Lexical (CL) é a base do desenvolvimento das destrezas e habilidades comunicativas em uma LE, integrante de todo o processo de aprendizagem, como mostraremos na figura 2. À vista disso, o conhecimento lexical é “a capacidade que um falante nativo ou não nativo possui para formular um enunciado linguístico, oral ou escrito, e de identificá-lo, de reconhecê-lo e de interpretá-lo, quando escuta ou lê [...]” (BARALO, 2007, p. 384, tradução nossa).<sup>3</sup>

De forma complementar, a CL é

[...] uma subcompetência transversal, que contém informação codificada correspondente à forma das palavras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica e morfológica), à sua função sintática (categoria e função), ao seu significado real ou figurado (semântica), assim como à sua variação (sociolinguística) e ao seu valor intencional e comunicativo (pragmática) (BARALO, 2007, p. 385, tradução nossa).<sup>4</sup>

Um falante competente, portanto, possui uma compreensão e uma produção satisfatórias nos níveis fônico, morfológico, sintático, semântico e pragmático em determinada língua (ARIAS; FERRERO, 2019), sendo capaz de relacionar formas com significados e de utilizá-los adequadamente em contexto comunicativo. Esta capacidade reside no léxico mental, que está constituído por uma série de unidades lexicais relacionadas entre si, às quais se pode acessar por diferentes caminhos.

Segundo Spinelli e Ferrand (2005), léxico mental é um sistema feito de representações lexicais que refletem os elementos de tal sistema, bem como a soma de conhecimentos de

<sup>3</sup> Tradução de: “La capacidad de un hablante no nativo para formular un enunciado lingüístico, oralmente o por escrito, y la capacidad de identificarlo, de reconocerlo y de interpretarlo, cuando lo escucha o lo lee [...]”

<sup>4</sup> Tradução livre de: [...] una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática).

distintas naturezas, tais como ortográfica, fonológica, morfológica, semântica e sintática, que um ouvinte ou leitor têm internalizado em relação às palavras de sua língua. Ou seja, é o conhecimento individual e interiorizado que um falante tem sobre o léxico da língua; o que implica relacioná-lo às demais competências e ativá-las no momento de colocar em prática tal conhecimento. A forma como está organizado o léxico mental permite ao falante codificar uma mensagem quando fala ou escreve e permite, também, decodificá-la quando o que deseja é escutar ou ler uma mensagem (NARIÑO RODRÍGUEZ, 2017, p. 30).

Embora seja aparentemente fácil para qualquer falante, seja ele nativo ou não, reconhecer intuitivamente uma palavra desde o primeiro contato com uma língua, esse reconhecimento caracteriza-se como um processo complexo. Segundo Baralo (2005, p. 1), que

O conhecimento de um item lexical é um processo complexo e gradual no qual se aprende não só a forma e o significado, mas também uma intrincada rede de relações formais e semânticas entre este item e outras palavras e morfemas que constituem subsistemas de diferentes níveis (BARALO, 2005, p. 1, tradução nossa).<sup>5</sup>

Isso porque o conhecimento de uma palavra envolve diferentes aspectos e componentes cognitivos. Alguns deles são automáticos e inconscientes, enquanto outros são mais conscientes, reflexivos e experienciais. Desta maneira, quando conhecemos uma palavra, mobilizamos distintos aspectos associados à ela, além de sua forma e de seu significado. Nation (2001) detalhou o que implica conhecer uma palavra em todas as suas dimensões, quais sejam: forma, significado e uso, tal como demonstramos a seguir.

---

<sup>5</sup> Tradução livre de: “El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles”.

Figura 2 – O que significa conhecer uma palavra?

|                    |                                      |   |
|--------------------|--------------------------------------|---|
| <b>Forma</b>       | Falada                               | Como soa a palavra?   |
|                    |                                      | Como se pronuncia?  |
|                    | Escrita                              | Como é essa palavra?  |
|                    |                                      | Como se escreve e se soletra?                                       |
|                    | Partes da palavra                    | Que partes se reconhecem nessa palavra?                             |
|                    |                                      | Que partes são necessárias para expressar o significado?            |
| <b>Significado</b> | Forma e significado                  | Que significado transmite?  |
|                    |                                      | Que palavras podem ser utilizadas para expressar o significado?     |
|                    | Conceito e referentes                | O que se inclui neste conceito?                                     |
|                    |                                      | A que itens pode aplicar-se este conceito?                          |
|                    | Associações                          | Em que outras palavras nos faz pensar?                              |
|                    |                                      | Que outras palavras poderiam ser utilizadas em seu lugar?           |
| <b>Uso</b>         | Funções gramaticais                  | Em que estruturas costuma aparecer?                                 |
|                    |                                      | Em que estruturas costuma ser utilizada?                            |
|                    | Colocações                           | Que palavras ou tipos de palavras coaparecem?                       |
|                    |                                      | Junto a que palavras devemos usá-la?                                |
|                    | Restrições (registro, frequência...) | Onde, quando e com que frequência esperamos encontrar esta palavra? |
|                    |                                      | Onde, quando e com que frequência devemos usar esta palavra?        |

Fonte: Nation (2001).

Posteriormente, autores como Baralo (2005), também propuseram os aspectos associados ao conhecimento de uma palavra, bastante semelhantes aos propostos por Nation (2001).

Depreende-se, então, que a CL está constituída por um conjunto de relações e associações fônicas, morfológicas, semânticas, discursivas, socioculturais, léxicas, intra- e interlinguísticas constitutivas do léxico, e é responsável por permitir ao usuário reconhecer a polissemia de uma unidade léxica, identificando seu significado e sentido adequados segundo o contexto de uso. Em razão disso, conforme já defendido em Oliveira (2018), o conhecimento lexical se encontra na interface com outros componentes da mente, como a memória, o processamento, o conhecimento e a experiência de mundo, o significado, a função sintática, a forma morfológica e a forma fonética, que estão inter-relacionados nos processos de reconhecimento e de recuperação do item lexical que aparece no ato comunicativo – o que

justifica a importância de seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

### 2.3 LÉXICO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dubois *et al* (1978) sustentam que léxico é o conjunto de unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana e/ou de um falante. Da mesma forma, Vilela (1994, p. 10) define léxico como “a totalidade das palavras de uma língua, ou, como saber interiorizado, por parte dos falantes de uma língua”. Nariño Rodríguez (2017), aplicando-o ao contexto comunicativo, entende que é o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam entre si, capaz de codificar a realidade extralinguística interiorizada no saber de cada falante.

Conforme Picoche (1977) e Leffa (2000) o léxico é o conjunto das palavras de uma língua que estão à disposição dos falantes, enquanto o vocabulário, como integrante do léxico, é o conjunto de palavras que o falante acessa em um determinado contexto comunicativo. Contudo, esse conjunto não apresenta início ou fim. Ao contrário, “é essencialmente aberto, está constituído por um número indeterminado de vocábulos que nenhum falante possui em sua totalidade, e que sempre está suscetível a ver-se ampliado pelos diversos procedimentos de formação de palavras” (BLANCO, 2005, p. 29),<sup>6</sup> além de estar submetido à variação. Atualmente, ampliou-se essa concepção e entende-se que o léxico de uma língua não é formado apenas por palavras, mas também por expressões maiores como as colocações e as EI. Concordamos com essa ampliação e, por isso, utilizaremos, em nosso trabalho, o conceito de unidade lexical, no lugar do conceito de palavra, pois, assim, é possível abranger desde palavras simples até suas combinações e coaparições, bem como frases feitas, EI, etc, (ALONSO, 2012). Sendo assim, estamos de acordo com Binon e Verlinde (2000), pois acreditamos que o léxico não consiste apenas em palavras isoladas, mas, ao contrário, é composto, também, por outras unidades lexicais como as colocações, as EI, os provérbios e as fórmulas comunicativas de uso corrente. Por este motivo, as EI, bem como outras fraseologias, fazem parte do léxico de uma língua.

O léxico é, assim,

---

<sup>6</sup> Tradução livre de: “[...] es esencialmente abierto y está constituido por un número indeterminado de vocablos que ningún hablante posee en su totalidad, y que siempre es susceptible a verse ampliado por los diversos procedimientos de formación de palabras”

[...] um componente que atravessa e contém todas as competências. Saber o vocabulário de uma língua e ter a capacidade de utilizá-lo com correção e propriedade implica conhecimentos e habilidades que afetam a um grande número de competências (BARALO, 2005, p. 3).<sup>7</sup>

Autores como Luque Durán (1998<sup>8</sup> *apud* GÓMEZ MOLINA, 2003, p. 84) nutrem a metáfora do léxico como uma rede, o que implica a ideia de um conjunto de elementos inter-relacionados e de processos combinatórios, de forma que o resultado desses processos é algo diferente e mais complexo que a mera soma de seus componentes. Da mesma forma, Gómez Molina utiliza a Teoria da Rede, proposta por (1987<sup>9</sup> *apud* GÓMEZ MOLINA, 2003, p. 85), que relaciona o léxico mental a um complexo gráfico cujos módulos são unidades lexicais conectadas umas às outras.

Essa rede a) se baseia em um sistema associativo: fonético, gráfico, semântico, enciclopédico, categorial, situacional, etc; b) é um sistema fluido e dinâmico em constante modificação, devido às novas informações que entram e podem alterar a informação existente ou estabelecer distintas relações; c) possui um número de associações variável de acordo com cada palavra, em que nem todas oferecem as mesmas possibilidades; d) algumas dessas associações estão fixadas por convenções linguísticas (campos morfológicos, semânticos, conceituais, léxicos, morfossemânticos e temáticos), enquanto outras são fixadas pelos falantes.

Conhecer uma palavra pressupõe somar as informações de todas as dimensões expressas anteriormente: fonológica, morfológica, ortográfica, semântica, sintática, cognitiva e cultural. Contudo, uma unidade léxica não contém apenas informações linguísticas, mas também extralinguísticas, e se relaciona com as experiências pessoais subjetivas. Por esta razão, Arias e Ferrero (2019) argumentam que o valor de uma unidade léxica reside nas relações que estabelece com outras unidades, e que o léxico mental, ou seja, o conhecimento interiorizado que o falante tem em relação ao léxico, está organizado de forma a permitir reconhecer ou utilizá-las muito rapidamente. Diante disto, o conhecimento de uma palavra é uma representação mental de grande complexidade, que integra diferentes aspectos e

---

<sup>7</sup> Tradução livre de: [...] el léxico es un componente que atraviesa y contiene a todas las competencias. Saber el vocabulario de una lengua y tener la capacidad de utilizarlo con corrección y propiedad, implica conocimientos y habilidades que afectan a la larga enumeración de competencias<sup>7</sup>.

<sup>8</sup> LUQUE DURÁN, Juan de Dios. **Introducción a la tipología léxica**. Valencia: Universitat de València, 1998. p.122-145.

<sup>9</sup> AITCHISON, J. **Words in the Mind: an introduction to the Mental Lexicon**, Oxford: Blackwell, 1987.

componentes cognitivos. Essa representação mental pode assemelhar-se a uma rede de fios, em que cada um proporciona algum tipo de conexão.

A partir dos estudos anteriormente revisados, entendemos que o léxico, bem como o vocabulário e as competências a ele relacionadas, constituem elementos importantes na aprendizagem de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira. Da mesma forma, destacamos a importância de trabalhar com unidades significativas em aula, tendo em vista que a memória não armazena palavras isoladas, mas combinações como as UF e as informações a ela relacionadas, conforme indicamos ao tratar do léxico mental. Defendemos uma aprendizagem qualitativa do léxico em que, além de aprender novas palavras, nossos alunos possam conhecer e aprender o maior número possível os aspectos ligados a elas ou aqueles que são de seu interesse ou propósito, tal como vimos na seção relacionada à CL, e que essa aprendizagem deve acontecer dentro de um contexto e de maneira continuada, sistemática e integrada às atividades propostas.

Quanto ao ensino do léxico em LE, Gardel (2006) sustenta que aprender uma LE é um processo complexo que envolve dominar aspectos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e discursivos dessa língua. A aprendizagem lexical, assim como qualquer outro conhecimento, envolve processos cognitivos e interacionais, como a atenção, memória, motivação, criatividade, estímulo e inferência. Nele, devem ser considerados os propósitos e objetivos dos aprendizes, de modo a adaptá-los às diferentes dimensões da língua. Entretanto, seja qual for o objetivo de aprendizagem e a dimensão de língua contemplada, o léxico estará sempre determinando o aprendizado, “porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras (LEFFA, 2000, p. 42). No entanto, estudiosos como Nariño (2017) perceberam que, apesar do papel central desempenhado pelo léxico, ainda existe uma carência na abordagem do tema em sala de aula.

Comumente, associamos o conhecimento de uma palavra a seus três aspectos básicos: forma, significado e uso. Porém, conhecer uma palavra vai muito além de relacionar forma e conteúdo. “Conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, como elementos internos de outras palavras [...]” (LEFFA, 2000, p. 42). Neste sentido,

Aprender o léxico implica saber desde as regras de formação de palavras (competência linguística), sua combinação com outras palavras (competência discursiva) e chegando ao seu uso adequado

à situação comunicativa (competência accional, sociocultural e estratégica) (NARIÑO RODRÍGUEZ, 2017, p. 31).

Por essa razão, o desenvolvimento da CL é uma das bases para atingir a CC de maneira satisfatória, pois é responsável por possibilitar que ao falante/aprendiz expressar-se adequada e exitosamente em situações comunicativas determinadas.

No que tange aos modos de aprendizagem, Leffa (2000, p. 35) propõe os conceitos de aprendizagem incidental e aprendizagem intencional, assinalando as diferenças entre o percurso de aprendizagem de LM e de uma LE. Em LM, o processo de desenvolvimento lexical inicia-se pela aprendizagem incidental, caracterizada pela aquisição natural e não planejada, com o predomínio do input oral altamente contextualizado. Neste momento, a única preocupação do aprendiz é atribuir significado àquilo que ouve. Só mais tarde, com a escolarização, inicia-se a aprendizagem intencional, cujo desenvolvimento é formal e planejado, através de um esforço deliberado e consciente em aprender novas palavras. Em LE, porém, o caminho é inverso. O desenvolvimento lexical inicia-se pela aprendizagem intencional e só mais tarde, depois de o aluno já possuir um vocabulário entre 3 e 5 mil palavras, tem-se o início do processo incidental, em que o léxico é adquirido de forma não-planejada, através da leitura, da música e de outras formas culturais, além dos mecanismos de inferência.

Em concordância com Nariño Rodríguez (2017, p. 32), acreditamos que a aprendizagem do léxico deve basear-se nos dois tipos de aprendizagem, de forma a atingir distintos objetivos, pois ainda que a aprendizagem intencional atente para a informação que o aluno receberá, garantindo sua aprendizagem, faz-se necessário um grande investimento de tempo, o que torna impossível aprender somente por meio deste método. A aprendizagem incidental, utilizada com fins comunicativos, por outro lado, implica uma aprendizagem gradativa e menos lenta e sistemática do léxico. Assim sendo, cabe ao docente programar suas aulas empregando os pontos positivos de cada modelo, a fim de oportunizar os diferentes tipos de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, Higuera García (2004, p. 11) advoga em favor de uma aprendizagem qualitativa do léxico, pois “[...] não se trata apenas de aprender palavras novas, mas sim de ampliar o conhecimento que temos sobre elas, pois saber uma palavra ou unidade

léxica implica possuir muita informação de distinta natureza sobre ela”.<sup>10</sup> A linguista destaca, também, a importância de trabalharmos com unidades significativas, de maneira contextualizada e sistemática, uma vez que o contexto significativo pode ser dado por relações intratextuais, onde o significado da palavra desconhecida pode ser inferido dentro do próprio texto, ou por relações intertextuais, considerando as demais disciplinas do currículo (LEFFA, 2000).

Deste modo, a combinação de contextos intra- e intertextuais deve levar a aprendizagem a uma maior profundidade de processamento, que vai do conhecimento superficial ao conhecimento profundo da palavra. Ou seja, implica ir além de seu conhecimento como unidade isolada, passando a considerar as relações paradigmáticas e sintagmáticas, bem como a situação comunicativa em que são utilizadas. Privilegia-se, por este motivo, o ensino profundo e vertical de poucas palavras em detrimento do conhecimento superficial de muitas palavras.

A fim de possibilitar uma aprendizagem qualitativa do léxico, em que o aluno seja capaz não só de relacionar forma e significado, mas de mobilizar todos os aspectos relacionados à CL, cremos que o ensino do léxico deve ser realizado de forma explícita, sistemática e continuada, por meio de atividades que mobilizem, retomem e empreguem o conhecimento adquirido.

Na próxima seção, adentraremos ao campo das Fraseologias, parte integrante do léxico.

## 2.4 FRASEOLOGIA E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Charles Bally (1951) ressalta que as palavras de uma língua nem sempre se combinam de forma passageira; algumas vezes, elas apresentam combinações estáveis, formando blocos pré-fabricados de palavras que usualmente aparecem juntas e são consagrados pelo uso, tornando-se indissolúveis, o que impede a inserção e/ou a troca de elementos. O autor denomina essas combinações Unidades Fraseológicas (UF). Nessa linha e de forma complementar, Corpas Pastor (1997) mostra-nos que a formação, o funcionamento e o desenvolvimento da linguagem não estão determinados apenas por regras livres do sistema,

---

<sup>10</sup> Tradução livre de: “[...] no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella”.

mas também por todo tipo de estruturas pré-fabricadas das quais se servem os falantes em suas produções linguísticas.

Estudos como os de Cowie (1998) e Sinclair (1991), que o denomina Princípio Idiomático da Língua, revelaram o papel central das combinações de palavras na produção linguística, já que há muito de automático e inconsciente nesse processo. Ao contrário do que falantes ingênuos<sup>11</sup> podem pensar, nem todas as combinações de palavras são inteiramente livres em uma língua. Deste modo, “[...] embora o falante possa produzir livremente seu discurso, acaba por utilizar elementos já existentes para expressar certas estruturas.” (TEER, 2017, p. 37).

O estudo das combinações de palavras, atingiu, ao final da década de 1990 e a princípios do século XXI, tamanho desenvolvimento que permitiu que adquirisse autonomia e independência, devido a seu aparato teórico próprio e interdisciplinar, tornando-se uma subdisciplina da Lexicologia (CORPAS PASTOR; ORTIZ ALVAREZ, 2017). Segundo Corpas Pastor (1997), esta área estuda fenômenos lexicais cujo limite vai do sintagma composto por, pelo menos, duas palavras gráficas à oração composta, além de seus contextos de ocorrência. Seu objeto de estudo é, então, a fraseologia ou as UF. Nos termos utilizados por Eugenio Coseriu (1977), a fraseologia é chamada, também, de discurso repetido, em contraposição ao discurso livre. Ambos se reproduzem em blocos, no entanto, as unidades pertencentes ao discurso repetido não permitem que seus constituintes sejam recombinações ou substituídos, variando o grau de fixação de acordo com a UF.

Charles Bally, linguista suíço considerado por muitos o pai da Fraseologia moderna, introduziu, pela primeira vez, o uso do termo *phraséologie*. Esse termo foi usado “para abarcar o conjunto de fenômenos sintáticos e semânticos que dão lugar, por uma parte, aos grupos usuais ou séries fraseológicas e, por outra, às unidades fraseológicas” (SILVA, 2006, p. 13). Em seu livro *Traité de Stylistique Française* (BALLY, 1951), salienta que as palavras nem sempre se combinam de forma passageira; às vezes, elas apresentam combinações estáveis, que usualmente aparecem juntas e, através do uso, tornam-se indissolúveis. Nestes casos, o sentido somente é alcançado pelo todo. Essas combinações, para Bally (1951), podem ser classificadas de acordo com seu grau de fixação:

---

<sup>11</sup> Concepção que, como relata Tagnin (2013), advém de Fillmore (1979).

- a) séries de intensidade: grupo de palavras que possuem uma coesão relativamente livre. Os elementos que compõem a unidade possuem autonomia, embora seja evidente a atração que os aproxima. Ex.: *amar loucamente*;
- b) perífrases verbais: são unidades que parafraseiam verbos e que têm um substantivo, na sua composição, que pertencem às famílias desses verbos. Ex.: *fazer um pedido* que poderia ser substituído por *pedir*;
- c) unidades fraseológicas: o sentido original das palavras que as compõem se perde, gerando apenas o sentido único da unidade, comparável ao resultado de uma combinação química, pois a coesão é absoluta. Neste grupo, encontram-se as expressões idiomáticas (EI). Ex: *falar pelos cotovelos*.

Além de classificar as combinações de palavras, Bally estabeleceu, também, índices para o reconhecimento e a caracterização das UF. Eles se dividem em índices exteriores e interiores. O primeiro grupo está relacionado à forma dos agrupamentos e ao seu grau de estabilidade e indica que: a) a unidade é pluriverbal, ou seja, está formada por várias palavras separadas; b) estes elementos possuem uma ordem invariável, havendo graus de variabilidade e c) não há comutabilidade – nenhum elemento pode ser substituído por outro. Já os índices interiores são de caráter mais semântico e determinam que as UF equivalem a uma única palavra, pois seu significado não pode ser depreendido da soma dos significados de seus componentes – característica denominada idiomaticidade ou especialização semântica (CORPAS PASTOR, 1997) ou convenção semântica (TAGNIN, 2013).

Neste sentido, Corpas Pastor (1997) – cuja definição de UF é mais ampla que a de Bally (1951), pois inclui não só as EI, mas também as colocações, locuções e fórmulas de cortesia – apresenta as características das UF, que podem ocorrer em diferentes graus:

- a) as UFs são polilexicais: estão formadas por mais de um elemento;
- b) apresentam frequência de:
  - co-ocorrência: elementos constituintes da UF aparecem combinados com uma frequência de aparição conjunta maior do que a que se esperaria segundo a frequência individual de cada palavra;
  - uso: expressões fixas têm uma alta frequência de uso na língua. Quanto mais uma expressão for utilizada, mais chances ela terá de consolidar-se como expressão fixa;
- c) são institucionalizadas ou convencionalizadas: a repetição de uma UF pode gerar na sua convencionalização ou institucionalização. Nesses casos, a expressão perde

o caráter de neologismo e adquire o status de UF. É a “propriedade de determinadas combinações de serem reproduzidas na fala como combinações previamente feitas” (CORPAS PASTOR, 1997, p. 23) e trata-se de uma fixação arbitrária, estabelecida pelo uso, mas que, no entanto, não é homogênea para todos os falantes, apresentando diferentes graus de fixação;

d) são estáveis:

- São fixas e apresentam fixação interna e externa. A fixação interna é a fixação material, em que são reproduzidas na fala como combinações previamente feitas e, por isso, sua estrutura não pode, em geral, ser modificada ou ter palavras substituídas, tendo uma realização fonética fixa e apresentando restrição na escolha de seus componentes. A fixação externa, por sua vez, pode ser: i) situacional: utilização de determinadas unidades em situações comunicativas específicas. Ex: *Muito prazer!*; ii) analítica: uso de determinada unidade linguística frente a outras possíveis. Ex: *No meu modo de ver...*; iii) “pasemática”: emprego das unidades segundo o papel do falante no ato comunicativo. Ex: *Declaro aberta a sessão*; e iv) posicional: preferência do uso de certas unidades em determinadas posições do texto. Ex: *Esta lei entra em vigor na data de sua publicação*;

- apresentam especialização semântica: há associação direta entre a UF e sua interpretação semântica por parte da comunidade falante, formando um conjunto indissociável. O significado global da expressão é diferente da mera soma dos significados de seus componentes;

e) podem apresentar idiomaticidade: É a característica de certas combinações fixas de palavra e refere-se à lexicalização ou à especialização semântica em seu grau mais elevado. Indica que o significado global da unidade não é deduzido do significado de cada um dos seus elementos; isto é, não é composicional, apresentando opacidade semântica. Apesar de haver sido considerado um dos aspectos essenciais para caracterizar as UF durante muito tempo, nem todas elas são idiomáticas, tal como as colocações e algumas locuções;

f) podem apresentar variação, também chamada sinonímia fraseológica. Esta variação pode referir-se a:

- substituição de um elemento por outro no eixo paradigmático, tal como *alzarse/cargar con el santo y la limosna* (adonar-se, apropriar-se de algo);

- expressões sinônimas (*filho de peixe, peixinho é; filho de tigre, tigrinho é*) e modificações decorrentes do discurso (*a vaca foi/vai/irá para o brejo*).

Contudo, para que as UF sejam consideradas variantes, elas devem: i) ocorrer dentro da mesma língua funcional; ii) não apresentar diferença de significado; iii) ser livres e independentes do contexto em que ocorrem; iv) ser parcialmente idênticas em sua estrutura e em seus componentes e v) ser fixas, ou seja, fazer parte de uma série limitada e estável.

Diversos autores propuseram modelos que classificam os objetos de estudo da Fraseologia. Corpas Pastor (1997) propõe associar o critério do enunciado e, portanto, dos atos de fala, com os critérios de fixação na norma, na fala e no sistema, propostos por Coseriu (1974, 1977), a fim de proporcionar a base para o estabelecimento de um primeiro nível de classificação das UF, que se dá em 3 esferas. Para a autora, enunciado é “a unidade de comunicação mínima, produto de um ato de fala, que corresponde, geralmente, a uma oração simples ou composta, mas que pode ser também um sintagma ou uma palavra” (CORPAS PASTOR, 1997, p. 51). Neste caso, deve ser considerada a situação comunicativa: falante, ouvinte e contexto comunicativo. De forma complementar e a partir de Coseriu (1977), entende-se fala como o nível mais concreto e individual; norma como sendo o conjunto de realizações concretas de caráter coletivo da língua e o primeiro nível de abstração em relação à fala, levando em conta seu contexto, e sistema como o nível mais abstrato, onde estão as regras e/ou os conjuntos de possibilidades abstratas. De acordo com este critério, tem-se dois grupos de UF:

- a) UF que não são enunciados completos: inclui as UF que não constituem atos de fala ou enunciados e, por isso, precisam unir-se a outros signos linguísticos e equivalentes a sintagmas. Abarca, assim, as Esferas I e II:
  - esfera I: UF fixadas apenas na norma e incluem as colocações. Esfera II: UF fixadas pelo sistema. Em geral, funcionam como elementos oracionais. Estão incluídas, neste grupo, as locuções
- b) UF que são enunciados fraseológicos e que correspondem à Esfera III. São UF fixadas pela fala. Constituem atos de fala e seu uso está determinado, em maior ou menor grau, por situações comunicativas específicas e pertencem ao acervo sociocultural da comunidade de falantes. Podem ser: i) enunciados fraseológicos de valor específicos: parêmsias, citações e refrões e ii) fórmulas de rotina, sejam elas discursivas ou psicossociais.

No Brasil, um dos grandes nomes na área é Stella Tagnin que, em seu livro *O jeito que a gente diz*, classifica as UF ou Unidades Linguísticas Convencionais (ULC), como as denomina, em 3 níveis: sintático, semântico e pragmático (TAGNIN, 2013).

O primeiro nível está relacionado à combinabilidade dos elementos, sua ordem e gramaticalidade. Nele, estão as combinações formadas por base + colocado. A base carrega o conteúdo semântico da combinação e, por isso, é a parte mais importante, enquanto o colocado é determinado por ela (TAGNIN, 2013). Essas combinações foram consagradas pelo uso, não havendo uma regra que possa explicá-las. Neste grupo, estão:

- a) as coligações, unidades que se caracterizam pela combinabilidade de seus elementos e que, geralmente, são formadas por uma base e um colocado (ex. *cabelo grisalho*);
- b) as colocações, que configuram casos de co-ocorrência léxico-sintática, isto é, são palavras que usualmente “andam juntas” (ex. *papo furado*);
- c) os binômios, que são considerados por alguns autores como um tipo especial de colocação, em geral formado por duas palavras de mesma categoria gramatical ligadas por uma conjunção ou preposição (ex. *ir e vir*);
- d) as expressões convencionais, unidades estendidas de significado, mas que não se enquadram na categoria das EIs por ter o significado transparente (ex. *estar de folga*).

No nível pragmático, estão as ULC que necessitam ser ditas em certas ocasiões para que não haja um rompimento do comportamento social padrão. Incluem-se, nesta categoria, os marcadores conversacionais (ex. *A meu ver...*) e as fórmulas situacionais como fórmulas de polidez e distanciamento (ex. *Posso fumar?*), citações (ex. *Vim, vi, venci*), frases feitas (ex. *Cara de um, focinho de outro*), provérbios (ex. *Cavalo dado não se olha os dentes*) e fórmulas de rotina (ex. *Sinto muito*).

No nível semântico, encontram-se as EI, caracterizadas por sua idiomaticidade, não composicionalidade, fixação e institucionalização (TAGNIN, 2013). EI são unidades locucionais ou frasais consagradas pela tradição cultural de um idioma, que torna sua significação conotativa estável e possibilita sua transmissão ao longo das gerações (XATARA, 1998). Uma vez que elas são não composicionais (ex: *hablar por los codos/falar pelos cotovelos* - falar muito), ou seja, o sentido dessas estruturas não é previsível e literal, pois não se pode chegar ao significado da expressão a partir da soma do significado de cada

elemento que as compõem e que elas são resultado da visão de mundo de cada língua, é imprescindível que as EI sejam abordadas em aulas de LE.

Xatara (1998, p. 149) define as EI como “[...] uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. É indecomponível pois são unidades sintagmáticas ou frasais que constituem uma combinatória fechada. Por isso, quase nenhuma operação de substituição pode ser realizada, tampouco aceita-se que outros elementos sejam interpostos. É conotativa dado que há a transferência de significado de um lugar semântico a outro, continuando o mesmo significante. Além disso, cada elemento da combinação abandona seu sentido próprio e se dessemantiza, alterando sua significação. Assim, uma EI é, em sua origem, metafórica. Por fim, é cristalizada, uma vez que é consagrada pela tradição cultural de um idioma, que torna sua significação estável, possibilitando sua transmissão de geração em geração e seu alto grau de codificação. Nas palavras de Zuluaga (1980), uma EI é produto de um processo de repetição na diacronia da língua.

Tagnin (2013) aponta para o fato de que a não composicionalidade é uma das características mais sobressalentes das EI. Isso quer dizer que o significado da expressão não é previsível a partir do significado de suas partes. Ele foi convencionado, e a expressão passou a ser decodificada como um todo. Consequentemente, “[...] as palavras perdem o seu significado individual e constituem em conjunto um significado fraseológico novo, transposto, idiomatizado, isto é, um “semema fraseológico” (ou mesmo vários sememas fraseológicos)” (VILELA, 2002, p. 162). Sendo assim, as EI são estruturas cujo sentido não possui previsibilidade, pois não é possível chegar ao significado da expressão a partir da soma do significado de cada elemento que as compõem.

Outra propriedade das EI é a idiomaticidade. Segundo Tagnin (2013), uma expressão não é necessariamente idiomática ou não idiomática, mas pode apresentar maior ou menor grau de idiomaticidade. É um aspecto que pode existir em maior ou menor escala. As menos idiomáticas são aquelas em que apenas um ou alguns de seus elementos são idiomáticos ou aquelas em que a imagem é de fácil decodificação (*ficar de boca aberta*), chamadas pela autora de expressões metafóricas. As totalmente idiomáticas são aquelas em que nenhum de seus constituintes contribui para a decodificação de seu significado (*bater as botas*). De maneira sucinta, as expressões metafóricas deixam transparecer a relação entre seu significado e a imagem aludida; não obstante, quando não se pode mais recuperar essa

relação, temos as expressões idiomáticas propriamente ditas, cujo sentido é totalmente arbitrário.

Por sua vez, o gramático Mário Perini afirma que uma qualidade das EI é a violação de alguma regra gramatical, lexical ou semântica:

As expressões idiomáticas sempre violam alguma regra da língua: em geral uma regra semântica, mas às vezes também regras de sintaxe. E às vezes elas contêm itens léxicos que não aparecem em nenhum outro contexto. Na verdade, se alguma coisa define a expressão idiomática é justamente a presença de alguma violação gramatical ou lexical (PERINI, 2010, p. 324)

A violação semântica, segundo o estudioso, acontece devido ao fato de os elementos que compõem a EI perderem o seu significado literal, adquirindo um novo significado que não poderia ser previsto. Já a violação sintática ocorre quando a regra que garante que elementos coordenados pela conjunção “e” podem ter sua ordem alterada é invalidada; *curto e grosso* não pode ser trocado por *grosso e curto* sem perder seu significado idiomático. Tagnin (2013) trata esse traço como convencionalização; uma expressão pode ser uma convenção em um nível sem, necessariamente, sê-lo em outro. A expressão *pagar o pato*, por exemplo, não é convencionalizada sintaticamente, pois segue a estrutura da língua portuguesa (verbo + objeto), mas é convencionalizada semanticamente, pois não quer dizer que alguém fez a compra de um pato, mas, sim, sofrer as consequências de alguma atitude ou ação de outro. Já a expressão *curto e grosso*, trazida anteriormente, é convencionalizada tanto semântica quanto sintaticamente. Uma EI é, então, uma expressão semanticamente convencionalizada. Por último, no que tange a itens lexicais que não ocorrem fora de EI, temos “bedelho”, que só acontece na expressão “*meter o bedelho*”.

Em suma, “EI é um dos tipos de UF que se destaca dos demais pelo seu alto grau de idiomaticidade, ou seja, seu significado foi convencionalizado ao longo do tempo. Além disso, ela é pluriverbal, fixa e institucionalizada” (TEER, 2017, p. 43). Em função disso, esse tipo de UF torna-se difícil de ser aprendido quando se estuda uma língua estrangeira, já que deve ser estudado de forma individual, pois não há regras que as constituam ou expliquem sua formação, tampouco pode ser traduzido a partir de seus componentes, uma vez que as EI funcionam como um todo e não podemos apreender seu significado a partir da soma de suas partes.

Com base nesses autores, entendemos Fraseologia como a subdisciplina da Lexicologia que trata das combinações de elementos linguísticos de uma língua, no que

concerne às relações semânticas e sintáticas, cujo significado se dá pela união de seus componentes. Seu objeto de estudo são as UF ou fraseologias, caracterizadas por constituírem sintagmas ou enunciados completos, por sua fixação e institucionalização e, às vezes, por sua idiomaticidade. Essas combinações, em sua maioria, são estáveis, não admitindo a mudança e/ou inserção de elemento. Em alguns casos, são permitidas algumas alterações, não modificando o significado da expressão, o que viabiliza que elas tenham graus diferentes de fixação.

Apesar de concordamos com os autores anteriormente apresentados, neste trabalho, optamos por reunir as propostas de Corpas Pastor (1997) e Tagnin (2013) para caracterizar nosso objeto de estudo, as EI. Desse modo, consideramos as expressões idiomáticas com um tipo de UF que se caracterizam pela:

- a) pluriverbalidade, isto é, estão formadas por mais de uma palavra;
- b) frequência elevada de coaparição de seus elementos e de uso;
- c) institucionalização e convencionalidade;
- d) estabilidade interna, por estarem formadas por elementos que raramente têm sua ordem alterada ou que admitem pouca inserção de outros elementos, e externa, em função da situação comunicativa em que são utilizadas;
- e) especialização semântica, isto é, seu sentido é interpretado como um todo e não pela soma dos elementos que a formam, são não composicionais;
- f) idiomaticidade, em consequência da característica anterior, e situam-se no nível semântico (TAGNIN, 2013);
- g) possibilidade de variação, ou seja, de terem unidades sinônimas – sinonímia fraseológica – que podem ocorrer pela substituição de um de seus elementos ou por terem uma expressão completa equivalente nos mesmos contextos de uso.

Além disso, são enunciados incompletos, pois precisam de outros elementos para que possam ser utilizadas. Por exemplo, a expressão *llevarse en la sangre* refere-se a uma pessoa ou a um grupo que precisam estar mencionados, bem como a que se refere a qualidade indicada pela expressão – [una persona/grupo] *llevar en la sangre* [algo]: **Juan/tu familia lleva en la sangre el amor por la literatura.**

Feita a síntese que caracteriza as EIs, passamos aos aspectos relacionados ao seu ensino.

## 2.5 FRASEODIDÁTICA E O ENSINO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

A Fraseodidática ocupa-se de questões relativas ao ensino-aprendizagem de UF, tanto no âmbito da LM quanto da LE. Segundo Ettinger (2008), seu objetivo é permitir o reconhecimento, a aprendizagem e o emprego das unidades polilexicais com significado próprio e a aplicação adequada desse conhecimento à situação comunicativa.

Para González-Rey (2012), antes mesmo que a Fraseologia se convertesse em uma disciplina linguística, já existia a preocupação, por parte dos docentes de LE, sobre como ensinar as EI. Os primeiros trabalhos da área surgem no início dos anos 1990, com o advento de estudos científicos, teóricos e práticos no campo da “pré-fraseodidática”, com trabalhos como de Regina Hessky (1992), Jean-Pierre Colson (1992), Igor Mel’čuk (1993), Hussein Rehal (1996) e Peter Howarth (1998), que contribuíram para a consolidação da Fraseologia e para a emergência da Fraseodidática.

Contudo, mais de duas décadas depois, percebem-se ainda lacunas e vazios neste campo de estudo. González-Rey (2010) denuncia que, no seio da didática das línguas estrangeiras, a presença da fraseologia é quase inexistente. Por sua vez, Sutkowksa (2013) considera a Fraseodidática como um campo de estudo “pouco e mal-explorado”. Além disso, esta estudiosa revela que grande parte dos estudiosos e professores de línguas desconhece o termo, bem como seu significado e campo de aplicação.

Diversos pesquisadores, tal como Bally (1951), Ettinger (2008), Fulgêncio (2008) González-Rey (2010, 2012) e Tagnin (2013), destacam a importância da fraseologia no campo do ensino-aprendizagem de línguas maternas e línguas estrangeiras para o alcance de uma competência linguística e comunicativa satisfatória. Nesta perspectiva, González-Rey (2010, p. 4) elenca uma série de argumentos a favor do ensino da fraseologia no campo das línguas estrangeiras os quais sintetizamos a seguir:

- a) a falta de domínio das expressões fixas de uma LE denuncia a condição de aprendiz;
- b) independentemente do objetivo do aprendiz de língua estrangeira, ele busca expressar-se de forma idiomática como os falantes nativos da língua que está aprendendo, principalmente em níveis mais avançados;
- c) a Linguística de Corpus revelou um grande número dessas expressões nas línguas, o que as torna elementos essenciais – incontornáveis, segundo a autora – na didática e no ensino de línguas;

d) o ensino das expressões fixas proporciona uma abordagem cultural da língua a ser aprendida.

Ainda que, tal como aponta Cardona (2008), a reflexão sobre a linguagem figurada seja geralmente negligenciada e que o aprendizado de EI seja frequentemente relegado a atividades pouco significativas e marginais, estudos da área demonstram que as UF são um importante instrumento no desenvolvimento da CC dos aprendizes. Termignoni e Finatto (2017) demonstram que aprender a identificar uma EI como uma unidade da LE que possui um significado específico, e compreender tal significado, é um ganho inquestionável para um estudante de LE. Deste modo, saber usá-la na ocasião adequada denota um alto grau de proficiência nessa língua. Por este motivo, as EI estão situadas nos níveis mais altos de aprendizagem das línguas no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), dada a dificuldade de compreensão dessas UF devido, principalmente, à sua opacidade e não-composicionalidade.

Além disso, estudos como o de Gross (1994) comprovam empiricamente que as UF são tanto ou mais numerosas que as construções livres, enquanto Jackendoff (1997, p. 156) estima que “o número de expressões multipalavra no léxico de um falante é da mesma magnitude que o número de palavras isoladas”. No que se refere à competência linguística dos falantes, Fulgêncio (2008) defende que ela não constitui-se apenas de regras e parâmetros, mas que o uso de agrupamentos memorizados é um dos processos envolvidos na construção de enunciados e sentenças, estando, entre eles, as fórmulas fixas e os blocos de palavras que se repetem como um todo. Por conseguinte, a pesquisadora salienta que a língua não pode continuar sendo pensada exclusivamente como um sistema de regras, já que o uso de expressões fixas é um fato recorrente e constante na língua, e não uma exceção.

Ainda que anteriormente se acreditasse que as EI estavam restritas à oralidade e a gêneros mais informais, estudos atuais constatam que “[...] elas permeiam diferentes tipos de texto e de discurso, tanto na língua oral quanto na língua escrita” (TERMIGNONI; FINATTO, 2017, p. 118), perpassando todo o tipo de gênero textual, desempenhando um papel incontestável em qualquer situação comunicativa, tornando o texto mais interessante e atrativo para seu leitor e, portanto, gerando uma maior interação. Por essa razão, quando tal categoria lexical é mantida afastada do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, comprometemos parte do processo de aquisição da CC de nossos estudantes que, inevitavelmente, se deparam com elas quando entram em contato real com a língua, seja

através da interação oral cotidiana, seja através de programas televisivos, anúncios publicitários, manchetes jornalísticas ou músicas.

Luque Nadal (2009) assevera que um estudante estrangeiro precisa conhecer não somente aspectos da gramática e do léxico de uma língua, mas também ter outros conhecimentos adicionais de tipo cultural. Iglesias (2007<sup>12</sup> *apud* ETTINGER, 2008, p. 101-102), entende, também, que “contar com conhecimentos fraseológicos profundos em uma LE facilita a compreensão leitora, dá pistas sobre as intenções do falante, torna as alusões contidas nos textos mais transparentes, permite entender jogos de palavras, sobretudo na publicidade etc”. Fica claro, assim, que muitas são as razões pelas quais as UF, e, em particular, as EI, devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Por este motivo, e em consonância com os trabalhos de Baptista (2006), acreditamos que cabe ao docente conduzir esse processo de forma contextualizada, utilizando uma metodologia apropriada ao nível e ao interesse de seus alunos. Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário selecionar o vocabulário e, especificamente, as EI adequadas àquele grupo. Xatara (2001) classifica as expressões em quatro categorias, segundo o grau de dificuldade de aprendizagem por estudantes estrangeiros, facilitando sua seleção e permitindo incluí-las desde o nível básico.

- a) no primeiro nível, temos as expressões que possuem equivalência total em português, como *hablar por los codos/falar pelos cotovelos*;
- b) o segundo nível está composto por expressões que apresentam uma certa semelhança, mas que não têm equivalência lexical total, como, por exemplo, *no tener pelos en la lengua/não ter papas na língua*;
- c) as expressões do terceiro nível são aquelas que, ainda que possam ser traduzidas por outra expressão, apresentam uma estrutura muito diferente entre as línguas, tal como *empinar el codo/encher a cara*;
- d) no último nível, temos aquelas que não têm qualquer equivalência idiomática entre as línguas, como a expressão *tomar el pelo*, cujo significado é fazer alguém de bobo.

Considerando esta classificação, Baptista (2006) sugere que o ensino das EI seja realizado em quatro etapas, quais sejam: apresentação, compreensão, utilização e

---

<sup>12</sup> IGLESIAS, N. M. Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht für Anfänger. In: González Rey, Maria Isabel. **Les expressions figées en didactique des langues étrangères** - las expresiones fijadas en la didáctica de las lenguas extranjeras. Fernelmont: EME, 2007. p. 71-83.

memorização. Na primeira etapa, deve-se encontrar a melhor maneira de oferecer aos alunos as EI selecionadas, tendo em conta o perfil dos alunos, o nível e o contexto de ensino. Preconiza-se que seja feita uma lista com expressões relativas a um campo semântico comum e que sejam apresentadas aos discentes por meio de questionamentos sobre quais poderiam ser seus significados naqueles contextos. Além disso, é possível, também, solicitar que busquem os equivalentes na LM.

No nível da compreensão, cabe ao professor investigar se os alunos são capazes de reconhecer as EI e seus significados; o que pode ser feito através de exercícios com a expressões e seus equivalentes em língua portuguesa, ou relacionando-as aos seus significados. Quanto à utilização, cabe aos alunos empregá-las de forma oral ou escrita. Propõe-se que os alunos escolham, entre uma lista, a expressão mais adequada ao contexto e à situação, ou produzam diálogos em que as EI sejam empregadas. Por fim, na última etapa, memorização, deve ser realizada uma revisão do conteúdo e das formas das expressões estudadas.

Das propostas apresentadas, compreendemos que a fraseologia deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a fim de alcançar as competências linguística e comunicativa de forma satisfatória, tendo em conta o grande número de expressões fixas que permeia qualquer língua natural. Estamos de acordo com Xatara (2001) e acreditamos que o ensino das EI deve ser realizado de maneira gradual, iniciando pelo contato com expressões que denotam menores dificuldades aos alunos nativos de português, até chegar àquelas em que não há qualquer equivalência entre as línguas. Entendemos, também, que as quatro etapas propostas por Baptista (2006) – apresentação, compreensão, utilização e memorização – podem possibilitar que os resultados esperados sejam alcançados.

Não obstante, apesar da importância da fraseologia no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, estudos anteriores comprovam que o léxico e, mais especificamente, as EI não aparecem nos LD. Teer (2014) realizou também a análise de uma coleção de LD de E/LE, a coleção Enlaces, aprovada pelo PNLD-2012 e pôde comprovar, primeiramente, que não havia qualquer referência explícita às EI nesta coleção e, apesar de haver encontrado 5 expressões ao longo dos três volumes – um número irrisório dada a amplitude da obra – apenas uma delas foi mencionada no guia do professor, o que demonstra uma falta de preocupação em trabalhar com estas UF, dados estes que serão corroborados com nossa análise.

Para pensar na sequência didática, consideramos também a proposta de Teer (2017) que apresenta um curso aberto e massivo online (MOOC) para professores de espanhol do Ensino Médio com o objetivo de oferecer um conjunto de aspectos teóricos relativos à CC, CL, UF e EI, bem como propostas de atividades com EI para que possam aplicar em suas aulas e desenvolver a competência fraseológica de seus alunos

## 2.6 SOCIOLINGUÍSTICA E VARIAÇÃO

Francisco Moreno Fernández, importante dialetólogo e sociolinguista espanhol entende que

A variação linguística consiste na alternância ou multivocidade de elementos que cumprem as mesmas funções, respondem à mesma intenção comunicativa ou ocupam os mesmos espaços linguísticos, em qualquer dos níveis que constituem a língua.” (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p.24).<sup>13</sup>

Em suma, a variação existe quando se manifestam diferentes formas para dizer o mesmo. Isso quer dizer que a língua pode colocar à disposição do falante dois ou mais elementos, compatíveis e capazes de responder a uma mesma necessidade comunicativa em um contexto determinado. Caberá ao falante a eleição entre um elemento ou outro. Moreno Fernández (2017) entende que influenciam nessa escolha fatores linguísticos – como o contexto, no caso de variação fônica, a pragmática e o discurso – e fatores extralinguísticos, que são condicionados por agentes externos, como a história, a geografia, a sociedade e o entorno comunicativo.

Ao falarmos de fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam na escolha entre uma ou outra variante, adentramo-nos aos estudos da Sociolinguística Variacionista. Este ramo da Linguística surgiu como uma resposta ao Estruturalismo de Ferdinand de Saussure, que entendia que a língua devia ser estudada em si e por si mesma e, logo, não consideraria fatores externos à própria língua, tampouco tentaria explicar dados que fugissem dessa premissa. Essa disciplina, iniciada na década de 1960, buscava desenvolver uma nova concepção para os estudos linguísticos. Labov (2007), considerado o fundador da Sociolinguística Variacionista, explica que, quando começou seus estudos na Linguística,

---

<sup>13</sup> Tradução livre de: “La variación lingüística consiste en la alternancia y multivocidad de unos elementos que cumplen unas mismas funciones, responden a una misma intención comunicativa u ocupan unos mismos espacios lingüísticos, en cualquiera de los niveles que conforman la lengua.”

tinha em mente uma mudança para um campo mais científico, baseado na maneira como as pessoas usavam a linguagem na vida cotidiana. Ele descobriu que a fala cotidiana envolvia muita variação linguística, fato este com que a teoria padrão não estava preparada para lidar. O estudo da variação linguística forneceu, assim, respostas claras para problemas que até então não poderiam ser resolvidos pelo estruturalismo.

A Sociolinguística permitiu, assim, o estudo científico de fatos linguísticos excluídos até então do campo dos estudos da linguagem, devido a sua diversidade e consequente dificuldade de apreensão. Através de pesquisas de campo, a Sociolinguística registra, descreve e analisa sistematicamente diferentes falares, elegendo, assim, a variedade linguística como seu objeto de estudo (SALOMÃO, 2011, p. 187).

De forma geral, a Sociolinguística tenta dar conta da dimensão sócio-histórica do fenômeno linguístico, ou seja, dos fatos concernentes à variação e à mudança linguística e à interação entre língua e sociedade. Preti (1977, p. 2) afirma que “a sociedade não é possível a não ser pela língua; e pela língua também o indivíduo”. Nesta corrente, a língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através da língua que a realidade se transforma em signo, pela associação de significantes sonoros e significados arbitrários, processando a comunicação. “É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana. Esse é o objeto alvo do trabalho em Variação Linguística” (LABOV, 2007, p. 2).

A Sociolinguística propõe a visão de língua como sistema heterogêneo e plural, visto que a língua se apresenta de diversas formas a depender do uso feito pela comunidade linguística. Língua e variação são inseparáveis, e este ramo da linguística encara a diversidade linguística como constitutiva do fenômeno linguístico, não como um problema, como até então se pensava. Ela compreende que o emprego das variantes não é aleatório, mas, como dito anteriormente, influenciado por grupos de fatores de natureza social, internos à língua, ou estrutural, externos a ela, os quais podem exercer pressão sobre os usos.

Assim como a sociedade, a língua é totalmente mutável, podendo transformar-se por diversos fatores, uma vez que, como defende Alvar (1996) ela é reflexo da cultura, dos sentimentos, dos costumes e das convicções do homem. Segundo Coseriu (1974), em uma língua histórica, existem pelo menos três variantes de diferenciação interior: diferenças diatópicas, de acordo com o espaço, diferenças diastráticas, relacionadas às diferentes classes socioculturais, e diferenças diafásicas, que dizem respeito às diferentes modalidades do falante dependendo da situação comunicativa em que ele se encontra e dos participantes

envolvidos na comunicação. Portanto, como fenômeno em constante mudança e atualização, a língua está em ininterrupta variação. Na próxima seção, desenvolvemos a variação diatópica com foco na língua espanhola e, de maneira especial, nas EI.

À vista disso, Moreno Fernández (2017) sustenta que as variedades linguísticas fazem parte da personalidade das comunidades e frequentemente servem de base para a construção e a transmissão de sua imagem, configurando-se, assim, como um sinal de identidade social. O linguista assinala, ademais, que a enorme extensão geográfica da língua espanhola somada às diferentes circunstâncias históricas que se foram promovendo em cada região resultaram em diferentes variedades dialetais ou geoletais. Diante disso,

Compreender a diversidade linguística é abrir horizontes para melhor entender a pluralidade social, cultural e histórica de um povo. [...]. A variação linguística, porém, não torna a língua melhor ou pior nem mais bonita. Simplesmente aproxima o indivíduo de uma melhor compreensão do mundo e sua relação no meio em que vive. (SANTOS, 2008).

Dado o peso e a importância da diversidade dialetal no mundo hispânico, é imprescindível que as variedades diatópicas sejam contempladas no ensino da língua espanhola. No entanto, “a prática centenária do ensino de idiomas também foi pondo em circulação numerosos juízos e prejuízos, alguns dos quais afetam expressamente a aprendizagem das variedades linguísticas” (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p. 198). Entre eles, está a ideia de que o “melhor espanhol”, o “espanhol puro”, é aquele falado na Península Ibérica. Silva (2014, p. 5) corrobora nossa concepção ao afirmar que “a variante peninsular ainda é aceita como variante padrão, até mesmo nos países hispano-americanos esta variação encontra mais prestígio [...]”. Uma das prováveis causas deste fenômeno é o fato de que, entre todas as variedades da língua espanhola, foi a castelhana a que serviu de base para a construção das normas fixadas pela Real Academia Española (RAE), entidade que regulamenta a língua espanhola, e está apoiada, também, nas informações das academias dos demais países de fala espanhola. Apesar da participação das academias dos demais países, ainda assim predomina, nos seus produtos, a variedade peninsular.

No que concerne ao ensino de (E/LE), mais uma vez vemos a variedade castelhana sendo privilegiada. Isso se dá principalmente por dois motivos: por conta do mercado editorial de materiais didáticos da língua que, em sua imensa maioria, é proveniente da Espanha e prioriza a variedade local, sem abordar de maneira ampla e sistemática as demais variedades, e por conta dos professores, que se dedicam a estudar e ensinar uma variedade da língua e dão

menor importância às demais. Quanto à incorporação das diversas modalidades hispânicas nos materiais didáticos, Moreno Fernández (2017) aponta que, por não existir uma bateria de mostras geolinguísticas bem organizadas, o que realmente encontramos no ensino é um manuseio errático das variedades do espanhol por conta dos materiais didáticos que, frequentemente, mostra debilidades tais como

[...] a falta de coerência na apresentação das variedades, a deficiente contextualização, a mescla indiscriminada de elementos procedente de distintas áreas e a relação arbitrária de características de diferentes modalidades, sem falar em outros dados errôneos ou as informações deficientes em matéria dialetal (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p. 118).

No tocante às UF, Huerta (2018) assinala que, em todas as línguas, além das UF comuns a maioria dos falantes, existem, também, variantes fraseológicas regionais, que aparecem em cada um dos territórios de um país. Com elas, usuários que vivem em determinadas zonas geográficas expressam os mesmos conceitos nos atos de comunicação com combinações pluriverbais que utilizam elementos léxicos ou culturais próprios a essa região, o que lhe confere um matiz local que não é conhecido ou utilizado nas demais áreas geográficas.

A partir de uma análise detalhada das UF em língua espanhola, o estudioso propõe uma classificação em 4 grupos (HUERTA, 2018):

- a) o primeiro deles está formado por UF que pertencem a um uso unicamente peninsular, como *tirarse a la piscina*<sup>14</sup> (jogar-se/meter-se de cabeça);
- b) o segundo grupo está formado por UF que pertencem a um uso regional do espanhol, como *estar a ruche* (estar sem dinheiro);
- c) o terceiro está formado por UF que pertencem a um uso peninsular e também comum a numerosos países hispanoamericanos, tal como *darse por vencido* (dar-se por vencido);
- d) o último grupo está formado por expressões criadas ou utilizadas na Hispanoamérica que foram somando significados às UF. Algumas delas são usadas em apenas um país, como *caerse de la higuera* (avivar-se), utilizada apenas na Argentina, enquanto outras se empregam em vários países, como *agarrar cancha* (adquirir experiência em algo), que é encontrada em países como Costa Rica, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua e Paraguai.

---

<sup>14</sup> Exemplos retirados de Huerta (2018).

Quanto ao quarto grupo – expressões criadas ou utilizadas na Hispanoamérica que somaram significados às UF – uma investigação do léxico de mais de 12 mil construções verbais fixas da língua, realizada por Huerta (2018), possibilitou identificar a origem linguística desses componentes. Primeiramente, constatou-se que todos os elementos das UF pertencem à língua comum, ao espanhol, pois seguem a estrutura sintática dessa língua. Contudo, essa categoria incorpora algum termo pertencente às línguas indígenas hispanoamericanas, faladas ainda hoje por parte da população, ou, ainda, recebem influências das grandes línguas estrangeiras internacionais faladas, principalmente, em países vizinhos, como o português, o francês e o inglês.

Huerta (2018) reconhece, por este motivo, a necessidade de investigações que tratem e analisem as numerosas criações diatópicas hispanoamericanas, não apenas pela sua numerosa quantidade, mas, principalmente, pela importância demográfica e econômica que estes países vêm adquirindo. Tendo em vista a carência de materiais que auxiliem no ensino das variedades diatópicas da língua espanhola e por entendermos que a língua é reflexo da cultura, dos costumes, da geografia e da história de um país, estamos de acordo com o estudioso e acreditamos serem fundamentais trabalhos que abordem o tema, a fim de dar ferramentas a professores e alunos que ensinam e aprendem essa língua. Por este motivo, objetivamos, com esta pesquisa, compreender a variação diatópica de EI na língua espanhola, bem como oferecer um material didático que subsidie e fundamente o trabalho docente.

A partir dos autores citados anteriormente, consideramos que as EI fazem parte do léxico de determinada comunidade linguística e, por suas características, como a fixação e a idiomatidade, precisam ser ensinadas aos aprendizes de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Nesse sentido, consideramos que apropriar-se de tais expressões faz parte da CC e da CL, englobando todas suas subcompetências e os diferentes aspectos a serem trabalhados (morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e histórico-culturais). Consideramos ainda que, ao fazerem parte do léxico, as EI podem ter formas variantes em função de diversos fatores, entre eles seu uso em determinados países, o que resulta em variação diatópica, aspecto abordado na presente pesquisa.

Destacamos também que os pressupostos aqui revisados sustentam a coleta de dados, a análise e a proposta de atividades. No capítulo seguinte, apresentamos as etapas e os procedimentos metodológicos seguidos para atingir os objetivos propostos.

### 3 ETAPAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos e descrevemos as etapas e os procedimentos seguidos para atingir os objetivos propostos na pesquisa. Inicialmente, apresentamos a descrição da estrutura organizacional da coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA *et al*, 2016), selecionada pelo PNLD 2018 (BRASIL, 2017a) e em seguida, indicamos os recursos e os procedimentos para a identificação das EI na referida coleção. Na sequência, apresentamos as funcionalidades do CORPES XXI, ilustrando os recursos utilizados para a obtenção dos dados, e, finalmente, as formas de busca para obter as ocorrências e informações de cada uma das EI aqui analisadas. Salientamos que a escolha pelo CORPES XXI deu-se por estar conformado por uma grande quantidade de textos e por oferecer ferramentas de busca que permitem encontrar as EI (concordâncias) e dados relativos a seu uso nas diferentes regiões nos diferentes países de fala espanhola, suas temáticas e períodos (estatística).

#### 3.1 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO *CERCANÍA JOVEN*

No ano de 2012, o PNLD para o EM incluiu, pela primeira vez, o componente curricular Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol e Inglês), devido à Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), responsável por dispor, pioneiramente, que, a partir do ano de 2010, a oferta do ensino de Língua Espanhola deveria ser obrigatória pela escola e de matrícula facultativa por parte dos alunos. Contudo, com a reforma do EM, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), cuja implementação deve completar-se até o ano de 2022 e que se reflete nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2020), a língua espanhola deixa de ser oferta obrigatória nas escolas de ensino básico brasileiras. Por este motivo, o edital de 2018 do PNLD destinado ao ensino médio foi o último que ainda apresentou a Língua Espanhola como parte de seu componente curricular (BRASIL, 2017a). Além da coleção *Cercanía Joven*, objeto de estudo deste trabalho, foram selecionadas, também, as coleções *Sentidos en Lengua Española* (COSTA; FREITAS, 2016) e *Confluencia* (DIB *et al*, 2016).

Quanto ao edital de seleção dos livros didáticos do PNLD (BRASIL, 2015), na seção dedicada às línguas estrangeiras modernas (Língua Espanhola e Língua Inglesa), no anexo III, afirma-se que o livro didático representa um objeto de cultura e que adquirir o conhecimento nessa área não é apenas aprender os aspectos gramaticais, mas também promover a ampliação das competências comunicativas dos alunos. Em consonância, na subseção 3.1.2, que abarca

os princípios e objetivos gerais do componente LE, afirma-se que o livro didático deste componente curricular deve ter o compromisso com um ensino de línguas que transcenda a visão tecnicista, a fim de não limitar-se a explicações gramaticais e repetições descontextualizadas. Além disso, tem-se, como um dos critérios de seleção, a determinação de que o Manual do Professor seja organizado de forma a explicitar os objetivos pretendidos, bem como a orientação teórico-metodológica assumida pela coleção para a organização e proposta didático-pedagógicas.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, a coleção *Cercanía Joven*, tendo em vista o que é dito no Guia de Livros Didáticos do EM (Língua Espanhola) (BRASIL, 2017a), apresenta uma abordagem sociointeracionista, caracterizada por considerar que os sujeitos são seres sociais e a linguagem deve refletir as relações sociais interpessoais, com foco nas quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, audição e fala. Privilegia-se, desta forma, o ensino da língua espanhola em uso. Por isso, além de apresentar atividades que estimulam a interação como ponto de partida para o desenvolvimento sociolinguístico do estudante, a coleção é estruturada a fim de que as quatro habilidades sejam trabalhadas de maneira integrada. Para dar conta disso, em cada capítulo de cada volume da coleção há sempre uma seção de habilidade de compreensão e outra de produção, seja ela oral ou escrita.

Além disso, “apresenta como base teórica o conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, **variação linguística** e o trabalho integrado das quatro habilidades” (BRASIL, 2017a, grifo nosso). Afirma-se, também, que a variedade de gêneros discursivos orais e escritos de diferentes esferas permite que o estudante tenha contato com a diversidade cultural, social e étnica das comunidades que se expressam em espanhol e em português. Como vimos, para ensinar aspectos culturais de uma língua, é fundamental trabalhar com o léxico e, portanto, com as EI. Por este motivo, buscaremos identificar se os livros da coleção propõem o ensino das EI e como as tratam.

Em relação à organização geral da obra, ela é composta de três volumes, destinados a cada ano do EM, e de três Livros do Professor, um para cada volume. A apresentação da obra é feita no Manual do Professor, onde são explicitados os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica e a organização da coleção. A partir da abordagem sociointeracionista, como já apontado anteriormente, a obra objetiva valorizar os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos, a fim de colocá-los em um novo panorama de conhecimentos linguísticos e socioculturais (COIMBRA *et al*, 2016).

Nele, é salientada a necessidade de que o professor de línguas estrangeiras aprimore suas competências linguísticas a fim de ter condições de desenvolvê-las também em seus estudantes de ELE. Segundo o manual, além de adquirir as competências linguísticas, é importante que o professor saiba “[...] criar pontes entre a língua-cultura materna dos alunos e a **língua-cultura rica em variedades dos diversos países hispanofalantes**” (COIMBRA, *et al*, 2016, p.181, grifo nosso, tradução nossa).<sup>15</sup> É citada, mais uma vez, a riqueza e a variedade apresentada pela língua espanhola, o que pressupõe a presença da variação diatópica ao longo da obra.

Ainda no Manual do Professor, conhecemos a organização de cada um dos volumes da coleção e de cada unidade didática. Com base no que é dito pelo manual, passamos, então, à descrição de sua estrutura organizacional. Quanto aos Livros do Estudante, todos eles têm a mesma disposição, sendo dividido em 3 unidades temáticas, com 2 capítulos cada, tendo, ao todo, 6 capítulos por livro. As unidades da coleção apresentam os seguintes títulos (COIMBRA *et al*, 2016):

- a) volume 1 - Unidade 1. *El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!* (1. *Cultura latina: ¡hacia la diversidad!* e 2. *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*); Unidade 2. *El arte de los deportes: ¡salud en acción!* (3. *Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!* e 4. *Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!*); Unidade 3. *El mundo es político: ¡que también sea ético!* (5. *Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!* e 6. *Movimientos populares: ¡participemos en la política!*);
- b) volume 2 - Unidade 1. *Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?* (1. *Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?* e 2. *Lengua y Literatura: ¿qué libro quieres leer?*); Unidade 2. *Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?* (3. *Publicidad en foco: ¿qué estrategias se pueden usar?* e 4. *Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?*); Unidade 3. *Sabores y olores: ¿comes bien?* (5. *Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?* e 6. *Tienditas y supermercados: ¿dónde comprar?*);
- c) volume 3 - Unidade 1. *Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos* (1. *Tecnologías: a usarlas conscientemente* e 2. *Información y comunicación: la tecnología también es diversión*); Unidade 2. *Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos* (3. *Las profesiones:*

---

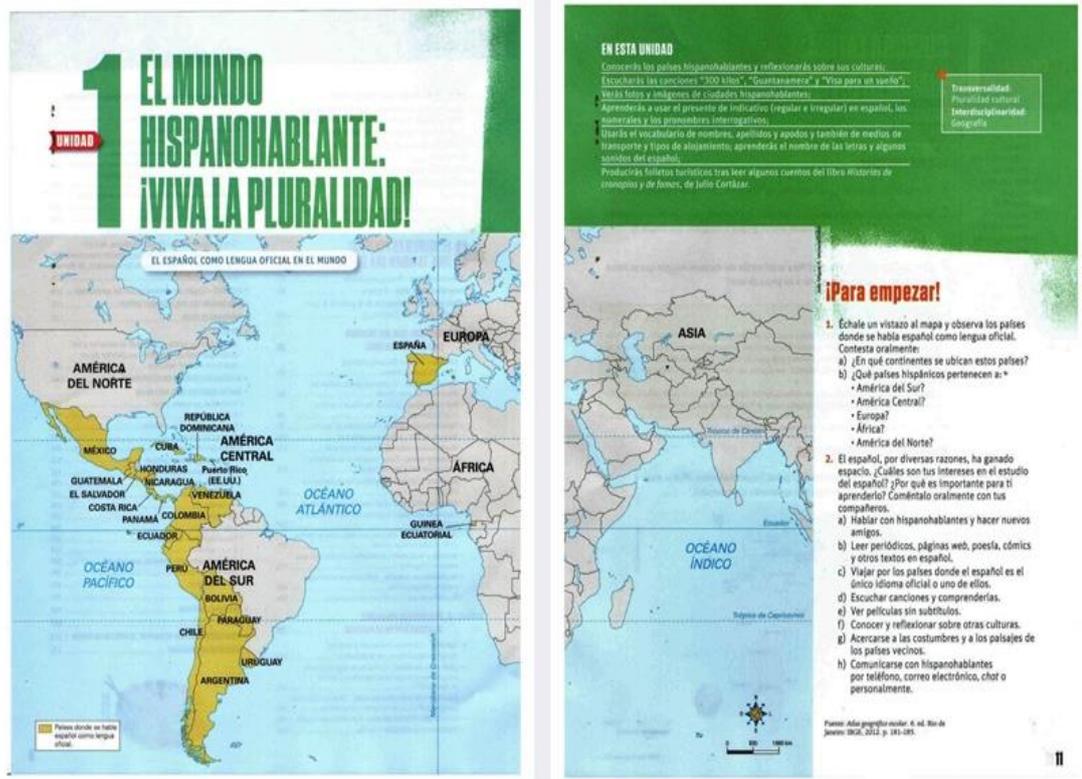
<sup>15</sup> Tradução livre de: “[...] crear puentes entre la lengua-cultura materna de los alumnos y la lengua-cultura rica en variedades de los diversos países hispanohablantes”.

*el mercado y el voluntariado e 4. Mercado laboral: en contra de los prejuicios);* Unidade 3. *Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento (5. Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia e 6. Información para todos y todas: cuánto más sepamos, mejor).*

Cada unidade é iniciada por duas páginas intituladas “*Inicio de Unidad*”, nas quais há um resumo dos temas a serem tratados ao longo da unidade, bem como a introdução de relações que devem ser feitas para entre o tema a ser trabalhado e a(s) imagem(ns) apresentada(s). No caso da primeira unidade do Livro 1, por exemplo, encontra-se a imagem do mapa-mundi, a fim de demonstrar e localizar os países cuja língua oficial é o espanhol, iniciando, assim, a discussão sobre o tema a partir de questões norteadoras. Cada “*Inicio de Unidad*” traz os seguintes tópicos (conforme disposto na Figura 3 logo abaixo):

- a) *En esta unidad...*: permite aos alunos saber quais os temas abordados ao longo dos capítulos;
- b) *Transversalidad*: relaciona a unidade com outras temáticas pertinentes, tais como ética, identidade, saúde, meio ambiente, etc;
- c) *Interdisciplinaridad*: relaciona o tema da unidade com outras disciplinas do currículo escolar, como História, Geografia, etc;
- d) *¡Para empezar!*: propõe aos alunos iniciar a reflexão relacionando o título com materiais visuais, tal como mapas, fotografias e pinturas. Além disso, apresenta perguntas norteadoras que ajudam a mediar a discussão.

Figura 3 – Página de início das unidades



Fonte: Coimbra *et al* (2016, p. 10-11).

Como mencionado anteriormente, cada unidade apresenta dois capítulos que estão organizados de forma a desenvolver, em cada um, duas habilidades linguísticas, de modo que cada unidade trabalhe com as quatro habilidades, de forma alternada. Sendo assim, cada capítulo é composto por duas seções: *Escucha* ou *Lectura* e *Escritura* ou *Habla*, conforme vemos no índice (figura 4).

Figura 4 – Estrutura das unidades didáticas

|   |   |
|---|---|
| <p><b>UNIDAD 1 EL MUNDO HISPANOHABLANTE: ¡VIVA LA PLURALIDAD!</b> 10</p> <p>Transversalidad – Pluralidad cultural ..... 11</p> <p>Interdisciplinaridad – Geografía ..... 11</p> <p>¡Para empezar! – Mapa del mundo hispánico ..... 11</p> <p><b>CAPÍTULO 1 CULTURA LATINA: ¡HACIA LA DIVERSIDAD!</b> 12</p> <p>▪ <b>Escucha</b> – Género: Letra de canción/<br/>Tema: El mundo latino ..... 12</p> <p>▪ <b>¿Qué voy a escuchar?</b> – “300 Kilos”, Los Coyotes ..... 12</p> <p>▪ <b>Escuchando la diversidad de voces</b> – Objetivo: identificar los países hispanohablantes ..... 12</p> <p>▪ <b>Comprendiendo la voz del otro</b> – Actividades pos escucha ..... 14</p> <p>▪ <b>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</b> – El alfabeto ..... 15</p> <p>▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Países y nacionalidades ..... 16</p> <p>▪ <b>Gramática en uso</b> – Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y presente de indicativo ..... 16</p> <p>▪ <b>Escritura</b> – Género: Postal/Tema: Viaje ..... 18</p> <p>▪ <b>Conociendo el género</b> – ¿Qué caracteriza una postal? ..... 18</p> <p>▪ <b>Planeando las ideas</b> – Modelos de postales (Honduras, Nicaragua, Colombia y España) ..... 19</p> <p>▪ <b>Taller de escritura</b> – Objetivo: mandar noticias y comentar un viaje ..... 20</p> <p>▪ <b>Revisión y reescritura</b> – Actividades y orientaciones para revisar la postal ..... 20</p> <p>▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Saludos y despedidas; abreviaciones ..... 20</p> <p>▪ <b>Gramática en uso</b> – Verbos <i>haber</i>, <i>estar</i> y <i>tener</i> ..... 21</p> | <p><b>CAPÍTULO 2 TURISMO HISPÁNICO: ¡CONVIVAMOS CON LAS DIFERENCIAS!</b> 24</p> <p>▪ <b>Lectura</b> – Género: Cédula de identidad, pasaporte y visa/Tema: Los viajes de paseo y de inmigración ..... 24</p> <p>▪ <b>Almacén de ideas</b> – Preparación para la lectura de los documentos oficiales ..... 24</p> <p>▪ <b>Red (con)textual</b> – Objetivo: identificar los datos personales en los documentos ..... 25</p> <p>▪ <b>Tejiendo la comprensión</b> – Actividades de lectura ..... 26</p> <p>▪ <b>Después de leer</b> – Actividades poslectura ..... 28</p> <p>▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Estado civil; nombres, apellidos y apodos; meses del año ..... 29</p> <p>▪ <b>Gramática en uso</b> – Los numerales; presente de indicativo ..... 31</p> <p>▪ <b>Habla</b> – Género: Entrevista/Tema: Viajes de estudio ..... 34</p> <p>▪ <b>Lluvia de ideas</b> – Preparación para el habla ..... 34</p> <p>▪ <b>Gramática en uso</b> – Pronombres interrogativos ..... 35</p> <p>▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Tipos de alojamiento, medios de transporte ..... 36</p> <p>▪ <b>Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: hacer un curso de español en España ..... 37</p> <p>▪ <b>¡A concluir!</b> – Reflexión de cierre ..... 37</p> <p>▪ <b>CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO</b></p> <p>Canción cubana “Guantanamera”, de Joseíto Fernández, y canción brasileña “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso ..... 38</p> <p>▪ <b>¿LO SÉ TODO?</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje ..... 41</p> <p>▪ <b>¡PARA AMPLIAR: VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR...</b> ..... 41</p> <p>▪ <b>PROFESIONES EN ACCIÓN</b> ..... 42</p> <p>▪ <b>PROYECTO 1</b></p> <p>Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno; producción de folleto turístico bilingüe ..... 44</p> |
|---|---|

Fonte: Coimbra *et al* (2016, p. 8).

Ademais, cada uma das habilidades é trabalhada e organizada em 4 seções – à exceção da habilidade *habla*, composta por uma única seção – como disposto a seguir:

a) Habilidade *Escucha*:

- *¿Qué voy a escuchar?*: apresenta o gênero discursivo, objetivo da escuta e o tema da canção. Através de questionamentos, visa a ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do texto e sobre o gênero oral;
- *Escuchando la diversidad de voces*: traz diversas atividades com variados tipos de textos orais, representando os diferentes acentos dos países hispanofalantes, bem como exercícios em que os alunos devem completar com as palavras que faltam;
- *Comprendiendo la voz del otro*: apresenta perguntas de compreensão do texto oral e perguntas que permitem que os discentes exponham sua opinião sobre o assunto, compartilhando-as com seus companheiros de classe;

- *Oído perspicaz: El español suena de maneras diferentes*: trabalha a pronúncia das letras do alfabeto, os diferentes acentos e as variações. Realiza, também, comparações entre a pronúncia do espanhol e do português;
- ***Vocabulario en contexto***: apresenta o significado de palavras de fazem parte dos textos e que podem ser desconhecidas pelos discentes;
- *Gramática en uso*: propõe atividades de compreensão dos elementos linguísticos trabalhados por meio de seu uso em textos orais e escritos.

b) *Habilidade Escritura*:

- *Conociendo el género*: apresenta o gênero discursivo a ser explorado, além de questionamentos sobre ele, o objetivo da escrita, tema, tipo de produção, assim como o público do texto;
- *Planeando ideas*: orienta o aluno sobre o tema e formato do texto a ser produzido e traz questões norteadoras a partir das quais deve buscar informações que fundamente a sua produção escrita;
- *Taller de escritura*: destinado à elaboração do texto;
- *Revisión y reescritura*: apresenta atividades para que o aluno revise seu texto e o aperfeiçoe;
- ***Vocabulário en contexto***: é explorado o vocabulário relacionado à temática da unidade e, conseqüentemente, da produção escrita;
- *Gramática en uso*: são desenvolvidas análises sobre classe e função das palavras e também são oferecidas ferramentas para a revisão e o aprimoramento da primeira versão de seu texto, a fim de realizar sua reescritura.

c) *Habilidade Lectura*

- *Almacén de ideas*: traz informações relacionadas ao gênero discursivo e textual (reportagem, crônica, anúncio publicitário, etc.) que será trabalhado, bem como à temática do texto, por meio de perguntas que mediam a discussão pré-leitura;
- *Red (con)textual*: expõe o objetivo da leitura e os motivos pelos quais ela foi realizada;
- *Tejiendo la comprensión*: explora o texto desde sua composição até o meio de circulação. Desenvolve habilidades de leitura, através de questões

que suscitam a compreensão e a interpretação leitora;

- *Después de leer*: tem como objetivo explorar a temática para além do texto, trazendo discussões e opiniões a fim de refletir criticamente sobre o que foi lido;
- **Vocabulario en contexto**: recupera o vocabulário trabalhado ao longo da seção, apresentando seu significado;
- *Gramática en uso*: retoma a utilização de elementos linguísticos presentes na seção.

d) Habilidade *Habla*:

- *Lluvia de ideas*: apresenta o gênero discursivo da produção oral, o objetivo e o contexto da fala, tema, tipo de produção e o público-ouvinte, ativando, a partir das atividades desenvolvidas, a prática oral. Explicita, além disso, palavras e estruturas que podem ajudar os aprendizes no momento da comunicação;
- **Vocabulario en contexto**: segundo os autores, aqui os alunos poderão “aprender sinônimos, antônimos, **expressões idiomáticas** e ampliar o repertório de vocábulos em língua espanhola” (COIMBRA *et al*, 2016, p. 6, grifo nosso, tradução nossa);<sup>16</sup>
- *Gramática en uso*: propõe atividades de compreensão dos elementos linguísticos abordados ao longo da unidade, através de seu uso em textos;
- *Rueda viva*: apresenta situações comunicativas “reais” a fim de permitir que os alunos saibam interagir nestes contextos, como, por exemplo, uma chamada de telefone, uma conversa com amigos ou ao realizar compras em uma loja;
- *¡A concluir!*: propõe atividades de reflexão após os momentos de fala e exercícios de aplicação do conteúdo.

Após as três unidades, a obra apresenta, também, as seções i) *La lectura en el Enem y en las selectividades*, com textos e questões de vestibulares, a partir dos quais os aprendizes podem preparar-se e organizar seus estudos; ii) *Chuleta lingüística: ¡No te van a pillar!*, que aborda conteúdos mais gramaticais, com tabelas de conjugações verbais e outros temas mais estruturais da língua; iii) *Para tocar la guitarra*, disponível apenas nos

---

<sup>16</sup> Tradução livre de: “[...] aprender sinónimos, antónimos, expresiones idiomáticas y ampliar tu repertorio de vocablos en lengua española”.

livros 1 e 2, onde há a cifra de músicas trabalhadas ao longo do livro; iv) **Glosario**, em que podem ser consultadas palavras e expressões desconhecidas; v) *Sitios electrónicos para información, estudio e investigación*, onde são encontrados *links* de acesso a dicionários, textos literários, páginas de Universidades e jornais de diversos países hispanohablantes; e vi) *Referencias bibliográficas* utilizadas no desenvolvimento da obra.

Percebe-se, ainda, que cada unidade apresenta as seções i) *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*, onde são apresentados elementos culturais hispânicos, com abordagens intertextuais que relacionam as culturas estrangeiras e nacional; ii) *¿Lo sé todo?*, destinado à autoavaliação do aluno; iii) *¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar*, em que são apresentados filmes, livros e canções relacionados aos temas trabalhados ao longo da unidade e iv) *Profesiones en acción*, a partir da qual são apresentadas e discutidas profissões relacionadas ao(s) tema(s) da unidade.

Figura 5 – Seções finais da obra

|  |     |
|--|-----|
| ▪ LA LECTURA EN EL ENEM Y EN LAS SELECTIVIDADES .....                | 140 |
| ▪ CHULETA LINGÜÍSTICA: ¡NO TE VAN A PILLAR!                          |     |
| ▪ Pronombres personales sujeto .....                                 | 150 |
| ▪ Artículos .....  | 150 |
| ▪ Numerales cardinales y ordinales .....                             | 151 |
| ▪ Presente de indicativo .....                                       | 153 |
| ▪ Verbos pronominales .....  | 154 |
| ▪ Por qué/por que/porqué/porque .....                                | 155 |
| ▪ Dónde/donde/adónde/adonde .....                                    | 155 |
| ▪ Los pasados (1) .....  | 156 |
| ▪ Signos de puntuación .....   | 157 |
| ▪ Los pasados (2) .....  | 158 |
| ▪ Las horas.....   | 158 |
| ▪ Estar + gerundio .....   | 158 |
| ▪ Futuro imperfecto de indicativo .....                              | 159 |
| ▪ Ir + a + infinitivo.....   | 159 |
| ▪ Apócope (mucho/muy; tanto/tan; grande/gran) .....                  | 160 |
| ▪ Adverbios de tiempo .....  | 161 |
| ▪ Los comparativos.....  | 161 |
| ▪ Los superlativos .....   | 161 |
| ▪ PARA TOCAR LA GUITARRA .....                                       | 162 |
| ▪ GLOSARIO .....   | 169 |
| ▪ SITIOS ELECTRÓNICOS PARA INFORMACIÓN, ESTUDIO E INVESTIGACIÓN .... | 173 |
| ▪ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                   | 175 |

Fonte: Coimbra *et al* (2016, p. 9).

Manual do Professor, por sua vez, divide-se em dois blocos. O primeiro constitui-se de uma reprodução idêntica ao Livro do Estudante; as sugestões de respostas para as atividades propostas encontram-se somente ao final dos volumes destinados aos (às) docentes. O segundo está composto por três partes, que visa a dar subsídios para a prática docente (COIMBRA *et al*, 2016):

- a) parte 1 - *Presentación de la obra* – composta das seções *Breve historial del idioma español en Brasil; Métodos y abordajes de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil; Los documentos oficiales de ELE en la educación en Brasil; Fundamentos teórico-metodológicos de la obra; Lectura; Escritura; Escucha; Habla; Gramática en los textos orales y escritos; Vocabulario en contexto en los textos orales y escritos; La lectura en el Enem y en las selectividades; Proyectos; Estructura y organización de la colección; Organización de la colección en las escuelas (sugerencia); e A quien no lo sepa: algunos aspectos de los países/comunidades hispanohablantes*);
- b) parte 2 - *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades*;
- c) parte 3 - *Respuestas de las actividades*.

Os seis volumes do Livro do Estudante, bem como o Manual do Professor, vêm acompanhados de CD em áudio. Somam-se 54 faixas ao longo dos 3 CDs, um para cada livro, das quais 20 são amostras retiradas da internet. Encontram-se, entre os materiais disponibilizados, canções, entrevistas, programas de rádios de distintos gêneros, capítulos de livros, documentários, etc (COIMBRA *et al*, 2016).

Após a observação dos livros de maneira geral, notou-se que não seria produtivo para o presente estudo explorar, de maneira mais aprofundada, todas as seções. Sendo assim, devido a ausência de expressões nas demais, nos concentramos nas seções de *vocabulário* presentes em cada capítulo e, também, nas seções dedicadas ao *glossário*, ao final de cada exemplar da coleção. É importante salientar também que, apesar de haver sempre uma seção destinada ao vocabulário em todas as habilidades propostas em cada capítulo, o espaço destinado a ele é, em geral, irrisório se comparado à proporção da obra, como podemos perceber na figura abaixo, extraída da primeira seção de *Vocabulario en contexto*, Capítulo 1, cuja habilidade desenvolvida é a escuta.

Figura 6 - *Vocabulário em contexto*

**VOCABULÁRIO EM CONTEXTO**

1. En la canción se citan los nombres de algunos países. En tu cuaderno, relaciónalos con las nacionalidades correspondientes:

| Países          |                 | Nacionalidades    |                          |
|-----------------|-----------------|-------------------|--------------------------|
| I. Perú         | VIII. Nicaragua | A. chileno(a)     | H. brasileño(a)          |
| II. Guatemala   | IX. Ecuador     | B. mexicano(a)    | I. puertorriqueño(a)     |
| III. Honduras   | X. Puerto Rico  | C. nicaragüense   | J. venezolano(a)         |
| IV. Chile       | XI. Venezuela   | D. peruano(a)     | K. guatemalteco(a)       |
| V. Cuba         | XII. Colombia   | E. ecuatoriano(a) | L. hondureño(a)          |
| VI. El Salvador | XIII. Portugal  | F. cubano(a)      | M. salvadoreño(a)        |
| VII. México     | XIV. Brasil     | G. colombiano(a)  | N. portugués, portuguesa |

2. Investiga las nacionalidades de los siguientes países: China, Costa Rica y Estados Unidos.

Fonte: Coimbra *et al* (2016, p. 16).

### 3.2 IDENTIFICAÇÃO DAS EI NA COLEÇÃO

Para selecionar as EI, seguimos a síntese de suas características apresentadas no final da seção 2.4 e que retomamos aqui. Assim, selecionamos as EI que se caracterizam pela:

- pluriverbalidade, isto é, estão formadas por mais de uma palavra;
- frequência elevada de coaparição de seus elementos e de uso;
- institucionalização e convencionalidade;
- estabilidade interna, por estarem formadas por elementos que raramente têm sua ordem alterada ou que admitem pouca inserção de outros elementos, e externa, em função da situação comunicativa em que são utilizadas;
- especialização semântica, isto é, seu sentido é interpretado como um todo e não pela soma dos elementos que a formam, são não composicionais;
- idiomaticidade, em consequência da característica anterior, e situam-se no nível semântico (TAGNIN, 2013);
- possibilidade de variação, ou seja, de terem unidades sinônimas - sinonímia fraseológica - que podem ocorrer pela substituição de um de seus elementos ou por terem uma expressão completa equivalente nos mesmos contextos de uso;
- conformação como enunciados incompletos.

A partir da descrição do livro e das características das EIs, as etapas de pesquisa são as seguintes e que explicamos logo abaixo:

- a) leitura da introdução do LD e do manual do professor para verificar a menção ao ensino do vocabulário e à fraseologia, mas sobretudo às EI;
- b) identificação de EI com base na leitura das seções de *vocabulário* de cada unidade e *glossário*;
- c) busca das formas variantes em obras de referência: *Diccionario Santillana* (GUTIERREZ CUADRADO, 1996), *Diccionario de la Lengua Española* (DEL) (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2014) e *Diccionario del Español de México* (DEM) (DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO, 2021);
- d) geração e sistematização dos dados estatísticos no *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI) (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2020), da Real Academia Española (RAE). Esses dados permitiram identificar a frequência e o uso por país, períodos, gêneros e temas.

Para obter informações relativas ao ensino do vocabulário, fraseologia e EI (etapa 1), procedemos a leitura da introdução e do Manual do Professor. Quando encontramos alguma informação relevante, estas foram registradas em um documento com a identificação do volume, capítulo e seção dentro da coleção.

Para dar conta da etapa dois, conforme indicado na apresentação do LD, lemos as seções relativas ao vocabulário e glossário. Essa leitura permitiu encontrar 11 EI (5 no volume 1 e 6 no volume 3) – não sendo encontrada nenhuma EI no volume 2, conforme indicado na tabela 1.

**Tabela 1** – EI encontradas na Coleção *Cercanía Joven*

| Volume | Unidade | Capítulo  | Habilidade         | Expressões  |
|--------|---------|---|--------------------|---|
| 1      | 2       | 3 - <i>Vivir bien: ¡Sí al deporte, no a las drogas!</i><br><i>Vocabulario en Contexto</i> | Lectura<br>(p. 61) | a) Llevarse en la sangre<br>b) Echar de menos   |
| 1      |         | <i>Glosario</i>   | (p. 170 e 172)     | c) Echar de menos<br>d) Estar en lo más alto<br>e) Romper el molde                            |
| 3      | 1       | 2 - Información y comunicación:<br>la tecnología también es diversión                     | Lectura<br>(p. 30) | f) Echar un vistazo   |
| 3      | 2       | 3- Las profesiones: el mercado y el voluntariado  | Habla (p. 66)      | g) Echar una mano / tender la mano / dar la mano<br>h) Arrimar el hombro<br>i) Echar un cable |

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a listagem das expressões presentes na coleção, partimos à busca por suas variantes (etapa 3). A pesquisa foi realizada em três dicionários, conforme já referimos: *Diccionario Santillana*, selecionado para a pesquisa por ser uma obra destinada aos aprendizes de Língua Espanhola; *Diccionario de la lengua española* (DEL - RAE) e *Diccionario del Español de México* (DEM), escolhidos pelo fato de serem ferramentas da internet, de fácil acesso e muito utilizados por professores e alunos de espanhol.

Para a primeira expressão, *llevarse en la sangre*, foi encontrada, também *tener en la sangre* e *traer en la sangre*. *Extrañar* é um equivalente da expressão  *echar de menos*, no entanto, não pode ser considerada sua variante, já que não é uma EI, mas, sim, uma unidade simples, formada por um único elemento. Para a expressão  *echar un vistazo*, foi encontrada  *dar un vistazo*. Foram apontadas como variantes da expressão  *echar un cable*:  *lanzar un cable* e  *tender un cable*,  *dar una mano*,  *echar una mano* e  *tender la mano*, todas com o sentido de uma pessoa que ajuda a outra. Por fim,  *meter el hombro* foi apontada como uma variante de  *arrimar el hombro*. Sendo assim, nossa investigação terá como objeto de estudo 13 expressões, dispostas na figura 7, onde, na coluna à esquerda estão aquelas encontradas nos LD e, à direita, suas variantes.

Figura 7 - EI selecionadas para investigação

| EI                       | Variantes  |
|--------------------------|--|
| 1) Llevarse en la sangre | Tener en la sangre<br>Traer en la sangre   |
| 2) Echar un vistazo      | Dar un vistazo   |
| 3) Echar un cable        | Lanzar un cable<br>Tender un cable<br>Dar una mano<br>Echar una mano<br>Tender la mano |
| 4) Arrimar el hombro     | Meter el hombro  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, buscamos suas frequências e, por termos como foco a variação diatópica, coletamos informações acerca da sua distribuição por países e regiões (etapa 4) no CORPES XXI, cujas características e funcionalidades básicas passamos a descrever. Este é um  *corpus*  de referência da língua espanhola formado por milhares de textos autênticos de diferentes gêneros (literatura, textos de periódicos, etc.), além de transcrições de noticiários e

programas de rádio e transcrições de conversas e discursos. Segundo a RAE, um *corpus* geral ou de referência “tem como propósito básico o de servir para obter as características globais que apresenta uma língua em um determinado momento de sua história. No caso do espanhol atual, o *corpus* deve conter textos de todos os tipos e também de todos os países que constituem o mundo hispânico” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2020, doc eletrônico, tradução nossa).<sup>17</sup>

Em sua última versão, publicada em maio de 2020, o CORPES XXI conta com mais de 300 mil documentos que somam pouco mais de 312 milhões de formas ortográficas, procedentes de textos escritos e transcrições orais. Quase 5 milhões delas advêm de textos orais e, em alguns casos, oferecem-se, também, os arquivos de áudio dessas transcrições. 88 milhões delas se originam do bloco de ficção, com textos de novelas, roteiros de cinema, relatos e obras de teatro. Cerca de 219 milhões de formas são oriundas de textos de não-ficção e publicações periódicas de diversas temáticas, como ciências sociais, saúde, política, artes e tecnologias. Por fim, os textos procedentes de livros somam quase 155 milhões de formas, enquanto as publicações periódicas representam 145 milhões e 6,5 milhões provêm blogs, entrevistas digitais e miscelânea (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2020).

No que se refere à distribuição temporal dos textos, o maior número de formas provém do período entre 2006-2010, com 107 milhões de formas. Mais de 97 milhões correspondem a formas produzidas entre 2001-2005, quase 79 milhões, entre 2011-2015, e mais de 24 milhões de formas foram produzidas entre 2016-2020. O *corpus* prevê, também, um equilíbrio entre os materiais de origem Espanhola e Americana, que estão em torno de 30% e 70%, respectivamente (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2020)

Os textos que integram este *corpus* são selecionados de acordo com uma série de parâmetros e são tratados com um sistema de codificação para a recuperação de dados a partir de qualquer um desses parâmetros. É possível, através dele, analisar:

- a) a frequência de palavras ou combinações de palavras, conforme vemos os resultados para a busca da palavra *hablar* (figura 8):

---

<sup>17</sup> Tradução livre de: “[...] tiene como propósito básico el de servir para obtener las características globales que presenta una lengua en un momento determinado de su historia. En el caso del español actual, el corpus debe contener textos de todos los tipos y también de todos los países que constituyen el mundo hispánico.” Disponível em: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Figura 8 - Frequência de aparição da palavra-chave *hablar*

Corpus del Español del Siglo XXI  
(CORPES)

Versión beta (0.94) 

ANOLA

Coapariciones | Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

Forma:  Clase de palabra:   Graffia original

Frecuencia absoluta: 82.060    Documentos: 26.059    Frecuencia normalizada: 236,53 casos por millón

Fonte: Real Academia Española (2020).

- b) Seu contexto e co-texto, mediante o concordanciador (figura 9). Ao clicar em uma das ocorrências, é possível, ainda, ter todo o contexto de ocorrência;

Figura 9 - Concordanciador - contextos da palavra *hablar*

Corpus del Español del Siglo XXI  
(CORPES)

Versión beta (0.94) 

Real Academia Española

Concordancias | Coapariciones | Configuración | Ayuda | Estadística | Modo de cita | Sugerencias | Preguntas frecuentes

Forma:  Clase de palabra:   Graffia original

(Clasificación, país)      CONCORDANCIA      Ordenar por:

|           |   |
|-----------|---|
| 2001 Arg. | 51. No crees que te iría mejor si dejases de <b>hablar</b> tanto de drogas y dedicarte más a hablar de tu música?   |
| 2001 Arg. | No crees que te iría mejor si dejases de hablar tanto de drogas y dedicarte más a <b>hablar</b> de tu música?   |
| 2001 Arg. | No me gusta <b>hablar</b> de música   |
| 2001 Arg. | Oíste <b>hablar</b> de Thomas de Quincey?   |
| 2001 Arg. | Cuando uno está en un cargo de responsabilidad pierde libertad para <b>hablar</b> con absoluta claridad publicamente. Pero nunca digo lo que no pienso. En todo caso              |
| 2001 Esp. | 66. Sabes <b>hablar</b> guanche, o por ser algo anticuado, prefieres pasar de aprenderlo. De nada   |
| 2001 Esp. | Yo de eso no puedo <b>hablar</b> porque era un niño de 12 años. Pero fue uno más de los desastres de la guerra  |
| 2001 Esp. | aprender mucho de las influencias genéticas. Pero también dedica mucho espacio a <b>hablar</b> del hecho simple de que los gemelos existan en nuestra especie. ¿Cuál es el número |
| 2001 Esp. | jerigonza del curita diciendo misa. comentaban que le había ocurrido la desgracia tanto <b>hablar</b> en latín.   |
| 2001 Bol. | pero que era parte de la conducta social que regía en ese tiempo. Recordemos que el <b>hablar</b> francés daba categoría de una buena educación y tenía popularidad en las capas  |
| 2001 Méx. | -Las noticias del día, señor general -Diente de Oro se agacha para <b>hablar</b> le a la oreja.   |
| 2001 Méx. | -A fines de octubre fui a <b>hablar</b> le y desde entonces no deja de perseguirme. Fue un error visitario en el palacio  |
| 2001 Méx. | vibora no volverá a hacerte daño. De ahora en adelante será tu protectora, podrás <b>hablar</b> le, cogerla con la mano y hacer que se te suba por el brazo y la espalda y que te |
| 2001 Méx. | percibir cosas en la oscuridad, a notar presencias en las que nadie se fijaba, a <b>hablar</b> con animales y a entrar por un lado de la tierra y salir por otro. Caminé por la   |
| 2001 Méx. | "Al <b>hablar</b> mi voz sonó diferente, como la de otra persona. Mi voz me dijo que ya no era un   |
| 2001 Méx. | cueva, temí que pasaras de largo, que no te dieras cuenta de mi presencia -ella, al <b>hablar</b> , se palpa la rodilla, el mentón, los labios, como si probara su materialidad.  |
| 2001 Méx. | puede ver recorriendo de confin a confin su propiedad para examinar su estado y <b>hablar</b> con sus trabajadores. De temperamento melancólico, montado a caballo, se le ha      |
| 2001 Méx. | Hoy quiero <b>hablar</b> te de las presencias extrañas que vislumbró Pérez de Ribas. Con su docto espíritu  |
| 2001 Méx. | Mas el tema de mi carta de hoy no es para <b>hablar</b> de mi persona (rompi el espejo, no creo en mí mismo), es para presentarte a Nicanor Tapia                                 |
| 2001 Méx. | -¿Por qué has dejado de <b>hablar</b> ?   |

Fonte: Real Academia Española (2020).

- c) As palavras que costumam ser utilizadas junto à palavra buscada (colocados), por meio da ferramenta de co-aparição, como vemos na figura 10, alguns dos colados do verbo *salir*.

Figura 10 - Coaparição da palavra-chave *salir*

|                 | Clase      | Freq | MI    | LL SIMPLE | T-SCORE |
|-----------------|------------|------|-------|-----------|---------|
| escopetado      | adjetivo   | 16   | 10,68 | 100,52    | 4,00    |
| airoso          | adjetivo   | 683  | 10,3  | 3.947,52  | 26,13   |
| avante          | adverbio   | 64   | 10,25 | 366,22    | 8,00    |
| disparado       | adjetivo   | 770  | 10,15 | 4.328,83  | 27,74   |
| malparado       | adjetivo   | 33   | 9,91  | 178,29    | 5,74    |
| trasquilado     | adjetivo   | 35   | 9,86  | 187,50    | 5,91    |
| indemne         | adjetivo   | 192  | 9,8   | 1.019,78  | 13,85   |
| ilesos          | adjetivo   | 359  | 9,68  | 1.870,20  | 18,94   |
| atolladero      | sustantivo | 130  | 9,68  | 677,37    | 11,40   |
| a pedir de boca | adverbio   | 51   | 9,61  | 262,89    | 7,14    |
| expelido        | adjetivo   | 10   | 9,51  | 50,73     | 3,16    |
| flote           | sustantivo | 433  | 9,46  | 2.182,39  | 20,80   |
| petenera        | sustantivo | 13   | 9,22  | 63,16     | 3,60    |
| catapultado     | adjetivo   | 13   | 9,22  | 63,16     | 3,60    |
| respondón       | sustantivo | 13   | 9,15  | 62,46     | 3,60    |
| fortalecido     | adjetivo   | 198  | 9,1   | 943,53    | 14,07   |
| librado         | adjetivo   | 198  | 9,04  | 935,27    | 14,07   |
| victorioso      | adjetivo   | 376  | 9,0   | 1.766,29  | 19,39   |
| despedido       | adjetivo   | 225  | 8,94  | 1.047,31  | 15,00   |
| puerta grande   | sustantivo | 14   | 8,9   | 64,83     | 3,74    |

1 - 20 de 7.340 página: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ... 367

Fonte: Real Academia Española (2020).

Um dos diferenciais deste *corpus*, motivo pelo qual o escolhemos para este trabalho, é a possibilidade de identificação das seguintes informações:

a) Zonas ou países em que são utilizadas determinada palavra ou combinação de palavras (figuras 11 e 12, respectivamente, ilustradas com a forma truncada da EI *llevar en la sangre*); as zonas incluídas são:

- Espanha (Espanha);
- América, que se subdivide em 7 zonas: Andina (Bolívia, Equador e Peru), Antilhas ou Caribenha (Cuba, Porto Rico e República Dominicana), Caribe Continental (Colômbia e Venezuela), Chilena (Chile), México e Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua e Panamá), Rio da Prata (Argentina, Paraguai e Uruguai) e Estados Unidos;
- Filipinas e
- Guiné Equatorial.

Figura 11 - Distribuição por zonas de *llev\* en la sangre*

## Distribución Zona

| Zona                   | Freq | Fnorm. |
|------------------------|------|--------|
| España                 | 57   | 0,47   |
| México y Centroamérica | 36   | 0,56   |
| Río de la Plata        | 21   | 0,45   |
| Antillas               | 18   | 0,79   |
| Caribe continental     | 18   | 0,43   |
| Andina                 | 12   | 0,44   |
| Chilena                | 12   | 0,59   |
| Estados Unidos         | 3    | 0,73   |
| Sin identificar        | 1    | 2,78   |

1 - 9 de 9 página: 1

## Distribución Zona



Fonte: Real Academia Española (2020).

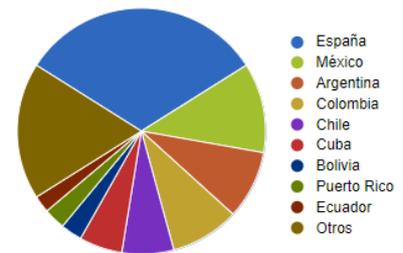
Figura 12 - Distribuição em países de *llev\* en la sangre*

## Distribución País

| País        | Freq | Fnorm. |
|-------------|------|--------|
| España      | 57   | 0,47   |
| México      | 21   | 0,56   |
| Argentina   | 16   | 0,52   |
| Colombia    | 16   | 0,62   |
| Chile       | 12   | 0,59   |
| Cuba        | 10   | 0,87   |
| Bolivia     | 5    | 0,73   |
| Puerto Rico | 5    | 1,16   |
| Ecuador     | 4    | 0,49   |
| Honduras    | 4    | 0,82   |

1 - 10 de 22 página: 1 2 3

## Distribución País



Fonte: Real Academia Española (2020).

b) Períodos dos textos em que foram encontradas ocorrências (figura 13);

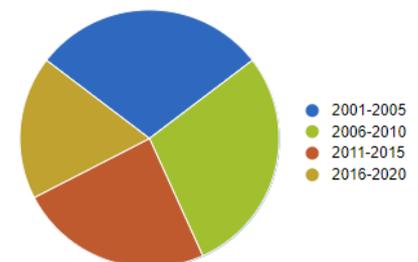
Figura 13- Distribuição em períodos de *llev\* en la sangre*

## Distribución Período

| Período   | Freq | Fnorm. |
|-----------|------|--------|
| 2001-2005 | 52   | 0,49   |
| 2006-2010 | 51   | 0,47   |
| 2011-2015 | 43   | 0,52   |
| 2016-2020 | 32   | 0,63   |

1 - 4 de 4 página: 1

## Distribución Período



Fonte: Real Academia Española (2020).

- c) Gêneros dos textos (figura 14);

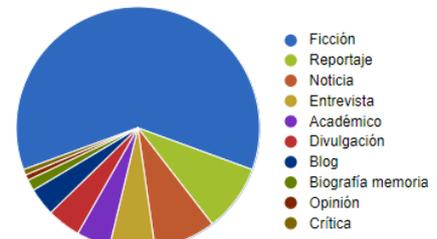
Figura 14 - Distribuição em gêneros de *llev\* en la sangre*

Distribución Tipología

| Tipología         | Freq | Fnorm. |
|-------------------|------|--------|
| Ficción           | 82   | 0,85   |
| Reportaje         | 12   | 0,81   |
| Noticia           | 11   | 0,30   |
| Entrevista        | 8    | 1,12   |
| Académico         | 6    | 0,20   |
| Divulgación       | 6    | 0,19   |
| Blog              | 5    | 1,00   |
| Biografía memoria | 2    | 0,73   |
| Opinión           | 1    | 0,20   |
| Crítica           | 1    | 0,33   |

1 - 10 de 10 página: 1

Distribución Tipología



Fonte: Real Academia Española (2020).

- d) Temas dos textos (figura 15).

Figura 15- Distribuição em temas de *llev\* en la sangre*

Distribución Tema

| Tema                                       | Freq | Fnorm. |
|--|------|--------|
| Novela                                     | 52   | 0,73   |
| Artes, cultura y espectáculos              | 34   | 0,99   |
| Actualidad, ocio y vida cotidiana          | 25   | 0,57   |
| Ciencias sociales, creencias y pensamiento | 19   | 0,42   |
| Teatro                                     | 15   | 1,64   |
| Relato                                     | 13   | 0,93   |
| Política, economía y justicia              | 8    | 0,12   |
| Ciencias y tecnología                      | 5    | 0,14   |
| Guion                                      | 2    | 1,17   |
| Salud                                      | 2    | 0,08   |

1 - 10 de 10 página: 1

Distribución Tema



Fonte: Real Academia Española (2020).

Para identificar as informações relativas às EI encontrada no livro, realizamos as seguintes buscas:

- no caso da expressão *llevarse en la sangre*, realizamos a busca pela forma truncada do verbo e sem a partícula reflexiva *llev\* en la sangre*, obtendo assim todas as formas verbais. Em *tener en la sangre*, além de realizarmos a busca pelo verbo truncado *ten\* en la sangre*, realizamos, também, uma segunda busca com *tien\* en la sangre*, dado que se trata de um verbo irregular. Neste caso, somamos os resultados das duas buscas. Em *traer en la sangre* também realizamos a busca pela forma truncada *tra\* en la sangre*;
- em *echar un vistazo* e *dar un vistazo*, seguimos o mesmo método de busca pelas formas truncadas – *ech\* un vistazo* e *d\* un vistazo*;

- c) em *echar un cable* e *lanzar un cable*, também buscamos pelas formas truncadas *ech\* un cable* e *lanz\* un cable*, a fim de abarcar todas as formas conjugadas dos verbos *echar* e *lanzar*. Já em *tender un cable*, por se tratar de um verbo irregular, utilizamos o mesmo método de pesquisa empregado em *tener na sangre*, buscando a forma truncada regular *tend\* un cable*, além da forma irregular *tiend\* un cable*. No entanto, a forma truncada irregular apresentou frequência nula;
- d) o mesmo foi realizado com *dar una mano*, *echar una mano* e *tender la mano*. Foi realizada a busca pelas formas truncadas: *d\* una mano* e *ech\* una mano* e, no caso da última expressão, realizamos a busca da forma regular *tend\* una mano* e irregular *tiend\* una mano*. Neste caso, obtivemos resultados e, por este motivo, os somamos;
- e) por fim, em *arrimar el hombro* e *meter el hombro*, também realizamos a busca pelas formas truncadas do verbo, *arrim\* el hombro* e *met\* el hombro*, respectivamente.

Destacamos que essa foi a forma mais otimizada de encontrar os dados, principalmente no caso das formas variantes. Igualmente, ressaltamos que, pela constante alimentação e revisão do *corpus*, buscas posteriores podem trazer pequenas modificações nos resultados. Registramos os dados coletados em tabelas (2 a 6) que se encontram no capítulo seguinte.

Apresentados os procedimentos metodológicos, passamos à apresentação e análise dos dados e da proposta de atividades para o ensino das EI com foco na variação diatópica.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Em relação aos resultados, no que tange às informações identificadas no Manual do Professor, identifica-se que o LD busca desenvolver e trabalhar o vocabulário a partir de vários aspectos tendo em vista que aprender vocabulário é “[...] um processo complexo, apropriar-se de uma palavra e usá-la efetivamente implica não apenas reconhecê-las e saber escrevê-la, mas também conhecer sua composição, seu uso denotativo e conotativo” (COIMBRA *et al*, 2016, p. 196)<sup>18</sup> este sentido, os autores apontam que devem ser trabalhados, ao longo da coleção, tanto aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos, quanto o uso das unidades lexicais, desenvolvendo, assim, tanto a CL quanto a competência CC dos aprendizes.

Pressupõe-se, por este motivo, que as EI farão parte das obras, já que, como exposto por Teer (2014), representam uma categoria difícil de aprender-se quando se estuda uma LE e que, por serem um tipo de UF, devem ser estudadas individualmente, já que não há regra que as constituam ou que expliquem sua formação, tampouco podem ser traduzidas a partir dos seus componentes, uma vez que funcionam e devem ser pensadas como um todo e que seu significado não parte da soma de cada um dos seus componentes. Contudo, nossos dados mostram que não há um trabalho focado nas EI, uma vez que não se fala sobre elas e são poucas as expressões identificadas nas seções que analisamos. Esses dados corroboram os achados de Teer (2014).

Como segundo resultado, e conforme já apresentado na tabela 1 na seção destinada à metodologia, identificamos 11 EI (5 no volume 1 e 6 no volume 3), não sendo encontrada nenhuma EI no volume 2. Com esses dados, podemos comprovar a hipótese aqui levantada, qual seja, a de que as EI são contempladas em raros momentos ao longo dos livros didáticos e de que não há espaço para tratar a variação dessas unidades.

Dessas 11, apenas para 4 encontramos formas variantes nos materiais utilizados para busca. São elas *llevarse en la sangre*, *echar un vistazo*, *echar un cable* e *arrimar el hombro*. A seguir, trazemos os dados da análise detalhada para cada uma delas, indicando suas formas variantes, sua frequência de uso, distribuição em documentos, ocorrência por zona, países, períodos, gêneros e temas.

---

<sup>18</sup>Tradução livre de: “[...] un proceso complejo, apropiarse de una palabra y usarla efectivamente implica no solo reconocerla y saber escribir, sino también conocer su composición, su uso denotativo y connotativo.”

A primeira EI selecionada para análise é *llevarse en la sangre* (levar no sangue), cujas variantes são *tener en la sangre* (ter no sangue) e *traer en la sangre* (trazer no sangue). Os resultados obtidos estão apresentados na tabela a seguir (números referentes à frequência). A fim de facilitar a comparação entre os dados, apresentamos-os em ordem de frequência quando estes se referem à EI principal. Já os dados das variantes estão alinhados às categorias da primeira coluna, não respeitando, necessariamente, os índices de frequência.

**Tabela 2** - Dados das EI *llevarse en la sangre*, *tener en la sangre* e *traer en la sangre*

|                   | <i>Llevarse en la sangre</i>  | <i>Tener en la sangre</i>   | <i>Traer en la sangre</i>   |
|-------------------|---|---|---|
| <b>Frequência</b> | 178   | 15  | 36  |
| <b>Documentos</b> | 165   | 15  | 35  |
| <b>Zonas</b>      | Espanha (57)<br>México e Centroamérica (36)<br>Rio da Prata (21)<br>Antillas (18)<br>Caribe Continental (18)<br>Andina (12)<br>Chilena (12)<br>Estados Unidos (3)<br>Sem identificar (1)  | Espanha (6)<br>México e Centroamérica (1)<br>Rio da Prata (2)<br>-<br>Caribe Continental (1)<br>Andina (2)<br>Chilena (2)<br>Estados Unidos (1)<br>-                                      | Espanha (4)<br>México e Centroamérica (23)<br>Rio da Prata (3)<br>-<br>Caribe Continental (4)<br>Andina (1)<br>Chilena (1)<br>-<br>-  |
| <b>Países</b>     | Espanha (57)<br>México (21)<br>Argentina (16)<br>Colômbia (16)<br>Chile (12)<br>Cuba (10)<br>Bolívia (5)<br>Porto Rico (5)<br>Equador (4)<br>Honduras (4)<br>Panamá (4)<br>Uruguai (4)<br>El Salvador (3)<br>Estados Unidos (3)<br>Peru (3)<br>República Dominicana (3)<br>Nicarágua (2)<br>Venezuela (2)<br>Costa Rica (1)<br>Guatemala (1)<br>Paraguai (1)<br>Sin identificar 1 | Espanha (6)<br>-<br>Argentina (1)<br>-<br>Chile (2)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>Estados Unidos 1<br>Peru 2<br>-<br>-<br>Venezuela 1<br>-<br>Guatemala 1<br>Paraguai 1<br>- | Espanha (4)<br>México (14)<br>Argentina 1<br>Colômbia (4)<br>Chile (1)<br>-<br>-<br>-<br>Equador (1)<br>Honduras (3)<br>-<br>Uruguai (1)<br>El Salvador (2)<br>-<br>-<br>-<br>Nicarágua (2)<br>-<br>-<br>Guatemala (2)<br>Paraguai (1)<br>- |
| <b>Períodos</b>   | 2001-2005 (52)<br>2006-2010 (51)<br>2011-2015 (43)<br>2016-2020 (32)  | 2001-2005 (4)<br>2006-2010 (3)<br>2011-2015 (3)<br>2016-2020 (5)  | 2001-2005 (11)<br>2006-2010 (10)<br>2011-2015 (9)<br>2016-2020 (6)  |

|                |  |  |   |
|----------------|--|--|---|
| <b>Gêneros</b> | Ficção (82)<br>Reportagem (12)<br>Notícia (11)<br>Entrevista (8)<br>Acadêmico (6)<br>Divulgação (6)<br>Blog (5)<br>Biografia memória (2)<br>Opinião (1)<br>Crítica (1)   | Ficção (7)<br>-<br>-<br>Entrevista (1)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>Crônica (1)  | Ficção (18)<br>Reportagem (3)<br>Notícia (5)<br>Entrevista (3)<br>Acadêmico (2)<br>Divulgação (1)<br>-<br>-<br>-<br>-   |
| <b>Temas</b>   | Novela (52)<br>Artes, cultura e espetáculos (34)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (25)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (19)<br>Teatro (15)<br>Relato (13)<br>Política, economia e justiça (8)<br>Ciências e tecnologia (5)<br>Roteiro (2)<br>Saúde (2) | Novela (7)<br>Artes, cultura e espetáculos (2)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>Política, economia e justiça (2)<br>-<br>-<br>Saúde (4) | Novela (13)<br>Artes, cultura e espetáculos (7)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (2)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (2)<br>Teatro (3)<br>Relato (1)<br>-<br>-<br>Ciências e tecnologia (1)<br>Roteiro (1)<br>Saúde (6) |

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da Real Academia Española (2020).

A EI *llevarse en la sangre* apresentou uma frequência significativamente maior que suas variantes *tener en la sangre* e *traer en la sangre* – 178, 15 e 36 respectivamente – sendo encontrada em 165 documentos, contra 15 e 35 documentos de suas expressões sinônimas, nesta ordem. Além disso, a forma principal demonstrou ser mais representativa geograficamente, tendo sido utilizada em duas zonas para além de *tener en la sangre*, Antilhas, ademais de uma zona sem identificação, e em três zonas além daquelas em que *traer en la sangre* também esteve presente: Antilhas, Estados Unidos e sem identificação. Quanto aos países, A forma principal foi encontrada nos mesmos países que suas variantes, além de 7 outros países: Bolívia, Costa Rica, Cuba, Panamá, Porto Rico, República Dominicana e sem identificação, totalizando 22, o que pode indicar a preferência pela forma principal nestes países, enquanto há alternância entre as formas variantes nos demais. *Tener en la sangre* foi encontrada em 8 países: Argentina, Chile, Espanha, Estados Unidos, Guatemala, Paraguai, Peru e Venezuela; *traer en la sangre*, em 12: Argentina, Chile, Colômbia, El Salvador, Espanha, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua e Paraguai e Uruguai. Quanto aos períodos, *llevarse en la sangre* e *traer en la sangre* tiveram suas frequências diminuídas ao longo do tempo, enquanto *tener en la sangre* obteve o maior número de empregos no período mais recente (2016-2020), embora em números baixos. Em relação aos gêneros, a EI

principal também mostrou-se mais produtiva, sendo encontrada em 10 gêneros, enquanto suas variantes foram encontradas em 3 e 6, respectivamente. Contudo, em todos os gêneros em que as variantes são utilizadas, a forma principal também o é. O mesmo se repete quanto aos temas, onde a forma principal foi utilizada em 10 formas, enquanto *tener en la sangre* é encontrada em 4, e *traer en la sangre*, em 9. Em todos eles, *llevarse en la sangre* também é utilizada.

Sendo assim, a escolha no livro pela forma *llevarse en la sangre* justifica-se uma vez que, além de uma frequência maior que suas variantes, é encontrada em um número maior de zonas e países, além de mais gêneros textuais e temas. No entanto, constata-se que as formas variantes também apresentam números relevantes, sendo utilizadas em diversos países, gêneros e temas e em diversas regiões, o que nos leva a crer na legitimidade de suas presenças na coleção.

O segundo par de EI a serem analisados é *echar un vistazo* e sua variante *dar un vistazo* (dar uma olhada, nos dois casos), cujos dados encontrados foram:

**Tabela 3** - Dados das EI *echar un vistazo* e *dar un vistazo*

|                   | <i>Echar un vistazo</i>   | <i>Dar un vistazo</i>  |
|-------------------|---|--|
| <b>Frequência</b> | 2119  | 307  |
| <b>Documentos</b> | 1151 <sup>19</sup>  | 273  |
| <b>Zonas</b>      | Espanha (1379)<br>México e Centroamérica (225)<br>Rio da Prata (142)<br>Caribe Continental (131)<br>Andina (97)<br>Antilhas (77)<br>Chilena (47)<br>Estados Unidos (19)<br>Guiné Equatorial (2) | Espanha (91)<br>México e Centroamérica (63)<br>Rio da Prata (24)<br>Caribe Continental (50)<br>Andina (28)<br>Antilhas (27)<br>Chilena (20)<br>Estados Unidos (4)<br>- |
| <b>Países</b>     | Espanha (1379)<br>México (156)<br>Argentina 111<br>Colômbia (77)<br>Peru (74)<br>Venezuela (54)<br>Chile (47)<br>Cuba (38)  | Espanha (91)<br>México (44)<br>Argentina (15)<br>Colômbia (35)<br>Peru (13)<br>Venezuela (15)<br>Chile (20)<br>Cuba (9)  |

<sup>19</sup> Em busca posterior, obtivemos o resultado de 1152 frequências, o que nos faz concluir que o CORPES XXI nem sempre dá os mesmos resultados, ainda que se façam as mesmas buscas, uma vez que os dados vão sendo atualizados.

|                 |  |   |
|-----------------|--|---|
|                 | República Dominicana (25)<br>Guatemala (20)<br>Estados Unidos (19)<br>Uruguai (17)<br>Equador (16)<br>Honduras (16)<br>Paraguai (14)<br>Porto Rico (14)<br>El Salvador (12)<br>Costa Rica (9)<br>Bolívia (7)<br>Panamá (7)<br>Nicarágua (5)<br>Guiné Equatorial (2)  | República Dominicana (10)<br>Guatemala (2)<br>Estados Unidos (4)<br>Uruguai (4)<br>Equador (10)<br>Honduras (6)<br>Paraguai (5)<br>Porto Rico (8)<br>El Salvador (1)<br>Costa Rica (6)<br>Bolívia (5)<br>Panamá (1)<br>Nicarágua (3)<br>-   |
| <b>Períodos</b> | 2006-2010 (670)<br>2011-2015 (596)<br>2001-2005 (472)<br>2016-2020 (374)<br>2021-2025 (7)  | 2006-2010 (97)<br>2011-2015 (85)<br>2001-2005 (92)<br>2016-2010 (34)<br>2021-2025 (2)   |
| <b>Gêneros</b>  | Ficção (1462)<br>Blog (111)<br>Divulgação (109)<br>Reportagem (65)<br>Notícia (56)<br>Acadêmico (17)<br>Crítica (16)<br>Opinião (15)<br>Entrevista (14)<br>Biografia memória (10)<br>-   | Ficção (117)<br>Blog (2)<br>Divulgação (20)<br>Reportagem (12)<br>Notícia (20)<br>Acadêmico (9)<br>Crítica (2)<br>Opinião (7)<br>-<br>Biografia memória (2)<br>Crônica (2)  |
| <b>Temas</b>    | Novela (1196)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (175)<br>Ciências e tecnologia (139)<br>Relato (134)<br>Artes, cultura e espetáculos (118)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (112)<br>Teatro (77)<br>Política, economia e justiça (72)<br>Roteiro (63)<br>Saúde (25)<br>Outros (7)<br>Vários (6)<br>Crônica (4)<br>Propaganda publicitária (1)<br>Folheto informativo (1)<br>Tertúlia (1) | Novela (124)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (28)<br>Ciências e tecnologia (44)<br>Relato (43)<br>Artes, cultura e espetáculos (15)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (118)<br>Teatro (5)<br>Política, economia e justiça (11)<br>Roteiro (5)<br>Saúde (12)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>- |

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da Real Academia Española (2020).

Também neste caso a EI principal, *echar un vistazo*, obteve uma frequência bastante superior em relação à sua variante, *dar un vistazo*, cujos números foram 2119 e 307, nesta ordem. A forma principal fez-se parte de 1151 documentos contra 273 de sua equivalente. Quanto ao número de zonas encontradas, houve um certo equilíbrio: 9 e 8 zonas

respectivamente, onde utilizam-se ambas as formas nas mesmas regiões, estando *echar un vistazo* presente, além disso, na Guiné Equatorial. Há registro do emprego das duas expressões nos mesmos 21 países e, *echar un vistazo*, foi encontrada, além disso, na Guiné Equatorial. Quanto aos períodos, notou-se que ambas perderam sua força de uso ao longo do tempo, tendo seu ápice no período de 2006-2010 e a menor frequência no período mais contemporâneo, de 2016-2020. Cada expressão foi encontrada em 10 gêneros, havendo correspondência em 8 deles. Contudo, a expressão principal foi encontrada no gênero entrevista ao passo que sua variante foi encontrada no gênero crônica. Quanto aos temas, a variante *dar un vistazo* foi encontrada em 10 temas e, em Ciências sociais, crenças e pensamento, apresentou, inclusive, números maiores que a forma principal, o que poderia indicar uma preferência pela forma neste gênero. A forma principal, ademais dos gêneros em que a variante é encontrada, apresentou registro em outros 6: Outros, Vários, Crônica, Propaganda publicitária, Folheto informativo e Tertúlia.

Acreditamos que a inclusão da forma *echar un vistazo* no livro fundamenta-se nos números relativos à frequência de sua utilização, bem como no fato de ambas as EI serem encontradas nos mesmos períodos, temas e gêneros. Porém, sua variante, *dar un vistazo* também apresenta números relevantes, sendo encontrada em 10 países e tendo sido empregada em um número expressivo de temas e gêneros. Sendo assim, acreditamos que apresentar esta forma traria um ganho no que se refere ao enriquecimento vocabular dos alunos de ELE.

A tabela a seguir apresenta as estatísticas quanto à utilização das expressões *echar un cable* (dar uma mão) e suas variantes *lanzar un cable* e *tender un cable*, com o mesmo significado.

**Tabela 4** - Dados das EI *echar un cable*, *tender un cable* e *lanzar un cable*

|                   | <i>Echar un cable</i>                  | <i>Lanzar un cable</i>                             | <i>Tender un cable</i>                    |
|-------------------|--|--|---|
| <b>Frequência</b> | 85                                     | 5  | 7   |
| <b>Documentos</b> | 68                                     | 5  | 7   |
| <b>Zonas</b>      | Espanha (84)<br>Antilhas (1)<br>-<br>- | Espanha (3)<br>-<br>Andina (1)<br>Rio da Prata (1) | Espanha (6)<br>-<br>-<br>Rio da Prata (1) |
| <b>Países</b>     | Espanha (84)<br>Cuba (1)               | Espanha (3)<br>-                                   | Espanha (6)<br>-                          |

|                 |  |  |  |
|-----------------|--|--|--|
|                 | -<br>-<br>-  | Peru (1)<br>Uruguai (1)<br>-   | -<br>-<br>Paraguai (1)   |
| <b>Períodos</b> | 2011-2015 (36)<br>2016-2020 (20)<br>2001-2005 (17)<br>2006-2010 (12)   | 2011-2015 (1)<br>-<br>2001-2005 (2)<br>2006-2010 (2)   | 2011-2015 (2)<br>2016-2020 (2)<br>2001-2005 (1)<br>2006-2010 (2)   |
| <b>Gêneros</b>  | Ficção (48)<br>Divulgação (10)<br>Notícia (6)<br>Blog (5)<br>Entrevista (4)<br>Variados (1)<br>-   | Ficção (2)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>Tertúlia (1)  | Ficção (5)<br>Divulgação (1)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-  |
| <b>Temas</b>    | Novela (36)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (20)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (7)<br>Relato (5)<br>Teatro (5)<br>Política, economia e justiça (4)<br>Artes, cultura e espetáculos (3)<br>Roteiro (2)<br>Saúde (2)<br>Ciências e tecnologia (1) | Novela 1<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (1)<br>-<br>-<br>-<br>Política, economia e justiça (1)<br>-<br>Roteiro (1)<br>-<br>- | Novela (5)<br>Atualidades, ócio e vida cotidiana (1)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (1)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>- |

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da Real Academia Española (2020).

Mais uma vez, a expressão encontrada na Coleção, *echar un cable*, foi a que apresentou maior frequência, 85, contra 5 de *lanzar un cable* e 7 de *tender un cable*. As últimas duas foram encontradas no mesmo número de documentos que sua frequência, enquanto a primeira foi registrada em 68 documentos. As três expressões foram encontradas na zona espanhola. A EI principal foi documentada, também, na zona das Antilhas, enquanto *tender un cable* e *lanzar un cable* foram apontadas na região do Rio da Prata e esta, além disso, na região Andina. Quanto aos países, nota-se, na maioria dos casos, a preferência entre uma das formas, exceto Espanha, que emprega indistintamente as três expressões, o que indicaria sua preferência de uso neste país. *Lanzar un cable* é a forma escolhida pelo Peru e pelo Uruguai, ao passo que *tender un cable* é a forma selecionada pelo Paraguai. Quanto aos períodos, *echar un cable* teve o maior número de ocorrências entre 2011-2015, seguido de 2016-2020. *Lanzar un cable* teve sua frequência diminuída ao longo do tempo, não tendo sido registrada no período de 2016-2020 e sendo mais utilizada nos períodos de 2001-2005 e 2006-2010. *Tender un cable*, por sua vez, teve o mesmo número de ocorrências (2), nos períodos de 2006-2010, 2011-2015 e 2016-2020, e frequência 1 no primeiro período, de 2001-2005.

Todas as EI foram utilizadas no gênero ficção. A principal, foi encontrada também em outros 5: divulgação, notícia, blog, entrevista e variados. *Lanzar un cable* foi a única detectada no gênero tertúlia, enquanto *tender un cable* foi, assim como a EI principal, encontrada no gênero divulgação. Esta mesma expressão foi identificada em 3 temas: novelas, atualidades, ócio e vida cotidiana e ciências sociais, crenças e pensamento. A outra variante foi utilizada em 4: atualidade, ócio e vida cotidiana, novela, política, economia e justiça e roteiro. A expressão principal, além dos temas já citados, foi identificada em textos de relato, teatro, artes, cultura e espetáculos, saúde e ciências e tecnologia.

Acreditamos que a escolha por *echar un cable* apoia-se na maior frequência que suas variantes *lanzar un cable* e *tender un cable*, bem como o maior número de gêneros, temas e períodos em que foi identificada. Apesar disso, a construção com o verbo *echar* demonstrou ser bastante característica da Espanha, enquanto outros países utilizam uma de suas variantes. Sendo assim, a fim de dar visibilidade também a outras áreas e países, julgamos importante que haja, ao menos, uma pequena explicação sobre a existência de expressões sinônimas e os lugares onde elas são identificadas nos materiais didáticos.

A seguir, apresentamos os dados encontrados nas buscas da EI *dar una mano* e suas variantes *echar una mano* e *tender la mano*, todas com o equivalente dar uma mão.

**Tabela 5** - Dados das EI *dar una mano*, *echar una mano* e *tender la mano*

|                   | <i>Dar una mano</i>   | <i>Echar una mano</i>   | <i>Tender la mano</i>   |
|-------------------|---|---|---|
| <b>Frequência</b> | 1376  | 908   | 734   |
| <b>Documentos</b> | 1077  | 562   | 496   |
| <b>Zonas</b>      | Rio da Prata (390)<br>Espanha (374)<br>México e Centroamérica (161)<br>Caribe Continental (157)<br>Chilena (112)<br>Andina (95)<br>Antilhas (74)<br>Estados Unidos (10)<br>Guiné Equatorial (3)<br>-<br>- | Rio da Prata (8)<br>Espanha (785)<br>México e Centroamérica (27)<br>Caribe Continental (31)<br>Chilena (17)<br>Andina (25)<br>Antilhas (10)<br>Estados Unidos (2)<br>Guiné Equatorial (1)<br>Filipinas (1)<br>Sem identificação 1 | Rio da Prata (69)<br>Espanha (409)<br>México e Centroamérica (116)<br>Caribe Continental (61)<br>Chilena (17)<br>Andina (20)<br>Antilhas (34)<br>Estados Unidos (7)<br>Guiné Equatorial (1)<br>-<br>- |
| <b>Países</b>     | Espanha (374)<br>Argentina (283)<br>Colômbia (114)<br>Chile (112)<br>México (88)<br>Uruguai (85)  | Espanha (785)<br>Argentina (7)<br>Colômbia (21)<br>Chile (17)<br>México (19)<br>Uruguai (1)   | Espanha (409)<br>Argentina (51)<br>Colômbia (32)<br>Chile (17)<br>México (13)<br>Uruguai (9)  |

|                 |   |   |   |
|-----------------|---|---|---|
|                 | Peru (61)<br>Venezuela (43)<br>Cuba (39)<br>Guatemala (23)<br>Paraguai (22)<br>República Dominicana (21)<br>Bolívia (18)<br>Equador (16)<br>Nicarágua (14)<br>Porto Rico (14)<br>Costa Rica (12)<br>Estados Unidos (10)<br>Honduras (10)<br>El Salvador (8)<br>Panamá (6)<br>Guiné Equatorial (3)<br>-<br>- | Peru (20)<br>Venezuela (10)<br>Cuba (7)<br>Guatemala (1)<br>El Salvador (4)<br>República Dominicana (2)<br>Bolívia (2)<br>Equador (3)<br>-<br>Porto Rico (1)<br>Costa Rica (1)<br>Estados Unidos (2)<br>Honduras (1)<br>El Salvador (4)<br>Panamá (1)<br>Guiné Equatorial (1)<br>Filipinas (1)<br>Sem identificação (1) | Peru (7)<br>Venezuela (29)<br>Cuba (18)<br>Guatemala (12)<br>Paraguai (9)<br>República Dominicana (9)<br>Bolívia (8)<br>Equador (5)<br>Nicarágua (10)<br>Porto Rico (7)<br>Costa Rica (6)<br>Estados Unidos (7)<br>Honduras (10)<br>El Salvador (3)<br>Panamá (5)<br>Guiné Equatorial (1)<br>-<br>- |
| <b>Períodos</b> | 2001-2005 (446)<br>2006-2010 (444)<br>2011-2015 (313)<br>2016-2020 (171)<br>2021-2025 (2)   | 2001-2005 (214)<br>2006-2010 (239)<br>2011-2015 (273)<br>2016-2020 (181)<br>2021-2025 (1)   | 2001-2005 (219)<br>2006-2010 (229)<br>2011-2015 (115)<br>2016-2020 (129)<br>2021-2025 (2)   |
| <b>Gêneros</b>  | Ficção (838)<br>Divulgação (81)<br>Notícia (60)<br>Reportagem (38)<br>Acadêmico (33)<br>Entrevista (25)<br>Blog (2)<br>Opinião (8)<br>Crítica (6)<br>Biografia memória (5)<br>-<br>-<br>-   | Ficção (591)<br>Divulgação (43)<br>Notícia (32)<br>Reportagem (19)<br>Acadêmico (3)<br>Entrevista (37)<br>Blog (26)<br>Opinião (4)<br>-<br>Biografia memória (16)<br>Outros (11)<br>-   | Ficção (559)<br>Divulgação (15)<br>Notícia (43)<br>Reportagem (10)<br>Acadêmico (4)<br>Entrevista (8)<br>Blog (2)<br>Opinião (7)<br>Crítica (1)<br>Biografia memória (7)<br>Outros (3)<br>Crônica (1)<br>Crítica (1)  |
| <b>Temas</b>    | Novela (631)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (159)<br>Relato (131)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (107)<br>Artes, cultura e espetáculos (89)<br>Política, economia e justiça (69)<br>Teatro (68)<br>Ciências e tecnologia (59)<br>Saúde (49)<br>Roteiro 10                                  | Novela (465)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana 102<br>Relato 41<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (62)<br>Artes, cultura e espetáculos 22<br>Política, economia e justiça 62<br>Teatro 60<br>Ciências e tecnologia (22)<br>Saúde (14)<br>Roteiro (25)  | Novela (469)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (40)<br>Relato (61)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (34)<br>Arte, cultura e espetáculos (12)<br>Política, economia e justiça (76)<br>Teatro 28<br>Ciências e tecnologia (5)<br>Saúde (4)<br>Roteiro (2)                                 |

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da Real Academia Española (2020).

Tanto a EI *dar una mano* quanto suas variantes  *echar una mano* e *tender la mano* apresentaram frequências bastante relevantes: 1376, 908 e 734, nesta ordem. A primeira

expressão foi encontrada em 1077 documentos;  *echar una mano*, em 562 documentos e *tender la mano*, em 496. Houve consonância no emprego das 3 formas em 9 zonas: Andina, Antilhas, Caribe Continental, Chilena, Estados Unidos, Espanha, Guiné Equatorial, México e Centroamérica e Rio da Prata. Além do mais, destaca-se a predominância de  *echar una mano* em duas outras zonas: Filipinas e uma zona sem identificação, o que indicaria a preferência pelo emprego da expressão com o verbo  *echar* nestas áreas, assim como na Espanha em função do alto número de ocorrências (785). Os dados se repetem em relação aos países, onde ambas as EI são utilizadas nos mesmos 22 países, enquanto  *echar una mano* é registrada, ainda, nas Filipinas e em um país sem identificação.  *Dar una mano* teve queda em sua frequência ao longo do tempo, passando de 446 no período de 2001-2005 para 171 entre 2016-2020.  *Echar una mano* foi mais produtiva no período de 2011-2015, com 273 ocorrências, e teve o menor número de ocorrências, 181, no período de 2016-2020.  *Tender la mano*, assim como  *dar una mano*, apresentou suas maiores frequências nos períodos mais antigos, cuja frequência foi 219 no período entre 2001-2005 e 229 entre 2006-2010. Apesar de ter seus números diminuídos ao longo do tempo, ainda apresentou frequência 129 entre 2016-2020. Em todos os casos, tivemos um pequeno número de registros no último período, de 2021 a 2025: 2 de  *dar una mano* e  *tender la mano*, e 1 de  *echar una mano*. Todavia, tendo em vista que é um período ainda não finalizado, acreditamos não ser passível de análise. No tocante aos gêneros textuais,  *dar una mano* e  *echar una mano* foram encontradas em 10 gêneros, enquanto  *tender la mano* foi encontrada em 13. Em 9 deles, houve registro das 3 expressões: acadêmico, biografia e memória, blog, divulgação, entrevista, ficção, notícia, opinião e reportagem.  *Dar una mano* foi registrada, também, no gênero crítica;  *echar una mano*, em outros e,  *tender la mano*, em crítica, crônica e outros. As três EI foram encontradas nos 10 temas, predominando em temas como novela, atualidade, ócio e vida cotidiana, relato, ciências sociais, crenças e pensamento e política, economia e justiça.

A eleição da EI  *dar una mano* justifica-se por esta apresentar uma maior frequência que suas variantes. Não obstante,  *echar una mano* demonstra uma frequência tão relevante quanto a forma principal e não é citada no LD. Da mesma forma,  *tender la mano*, que também apresenta números importantes, demonstrou ser a expressão utilizada em um maior número de países, mas também não está presente na coleção analisada. Acreditamos que a presença das variantes seria facilmente fundamentada pelos dados encontrados nesta pesquisa.

Na sequência, estão dispostos os dados encontrados para as EI  *arrimar el hombro* e  *meter el hombro*.

**Tabela 6-** Dados das EI *arrimar el hombro* e *meter el hombro*

|                   | <i>Arrimar el hombro</i>   | <i>Meter el hombro</i>   |
|-------------------|--|--|
| <b>Frequência</b> | 130  | 18   |
| <b>Documentos</b> | 107  | 17   |
| <b>Zonas</b>      | Espanha (117)<br>Andina (4)<br>Antilhas (2)<br>Guiné Equatorial (2)<br>México e Centroamérica (2)<br>Caribe Continental (1)<br>Rio da Prata (1)<br>Sem identificação (1)   | Espanha (1)<br>Andina (3)<br>-<br>-<br>México e Centroamérica (5)<br>Caribe Continental (8)<br>Rio da Prata (1)<br>-   |
| <b>Países</b>     | Espanha (117)<br>Equador (3)<br>Guiné Equatorial (2)<br>República Dominicana (2)<br>Argentina (1)<br>Bolívia (1)<br>Colômbia (1)<br>México (1)<br>Nicarágua (1)<br>Sem identificação (1)<br>-<br>-                       | Espanha (1)<br>Equador (1)<br>-<br>-<br>Argentina (1)<br>-<br>Colômbia (8)<br>México (1)<br>Nicarágua (2)<br>-<br>El Salvador (2)<br>Peru (2)  |
| <b>Períodos</b>   | 2006-2010 (50)<br>2016-2020 (30)<br>2011-2015 (28)<br>2001-2005 (22)   | 2006-2010 (5)<br>2016-2020 (2)<br>2011-2015 (5)<br>2001-2005 (6)   |
| <b>Gêneros</b>    | Ficção (34)<br>Notícia (13)<br>Divulgação (10)<br>Blog (7)<br>Reportagem (4)<br>Outros (4)<br>Acadêmico (2)<br>Biografia memória (2)<br>Entrevista (2)<br>Crônica (1)<br>Opinião (1)<br>-                                | Ficção (9)<br>Notícia (1)<br>Divulgação (1)<br>-<br>-<br>-<br>-<br>-<br>Entrevista (1)<br>-<br>-<br>Debate (1)   |
| <b>Temas</b>      | Política, economia e justiça (53)<br>Novela (30)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (18)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (10)<br>Artes, cultura e espetáculos (5)<br>Ciências e tecnologia (5)<br>Relato (5) | Política, economia e justiça (2)<br>Novela (8)<br>Atualidade, ócio e vida cotidiana (2)<br>Ciências sociais, crenças e pensamento (1)<br>Artes, cultura e espetáculos (2)<br>Ciências e tecnologia (1)<br>Relato (1) |

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da Real Academia Española (2020).

A EI principal, *arrimar el hombro* apresentou frequência superior à sua variante *meter el hombro* – 130 e 18, respectivamente – tendo sido encontrada em 107 documentos, enquanto *meter el hombro* foi encontrada em apenas 17. Houve correspondência no emprego das formas em 5 zonas: Andina, Caribe Continental, Espanha, México e Centroamérica e Rio da Prata. *Arrimar el hombro* foi encontrada, além disso, em outras 3: Antilhas, Guiné Equatorial e Sem identificação. Seis países demonstraram utilizar as duas formas (Argentina, Colômbia, Equador, Espanha, México e Nicarágua). A primeira EI foi encontrada, também, em um país não identificado, enquanto a segunda foi encontrada em outros dois países, El Salvador e Peru. Destaca-se o uso de *arrimar el hombro* na Espanha. Apesar de estarem presentes nos mesmos períodos, nota-se que *arrimar el hombro* tem sua maior frequência entre 2006-2010 e menor entre 2001-2005. Já *meter el hombro* possui maior frequência justamente no período em que *arrimar el hombro* tem sua menor frequência (2001-2005) e é menos utilizada no período mais contemporâneo (2016-2020), embora ainda apresente números bastante relevantes. Para além dos 4 gêneros em que as duas EI foram utilizadas (divulgação, entrevista, ficção e notícia), *arrimar el hombro* foi encontrado em outros 6 (acadêmico, blog, biografia memória, crônica, reportagem e outros). *Meter el hombro*, por sua vez, foi encontrada também no gênero debate. Quanto aos temas, as duas expressões foram encontradas nas mesmas categorias, predominando na política, economia e justiça, e novela.

Mais uma vez, a escolha pela expressão principal *arrimar el hombro* justifica-se pela maior frequência que a de sua variante. Contudo, a variante foi encontrada em dois países nos quais a forma principal não teve ocorrências: El Salvador e Peru, o que justificaria sua presença de maneira a representar países que não empregam a forma apresentada na coleção.

Destacamos que a metodologia de coleta foi produtiva, pois permitiu identificar dados específicos sobre as variantes das EI incluídas na coleção e seus usos. Nesse sentido, é importante reforçar as informações obtidas para os países que, em geral, não são referidos no contexto de ensino e aprendizagem de ELE, embora saibamos que o CORPES XXI inclua um número significativo de textos provenientes da Espanha, os dados referentes aos demais países ajudaram a mostrar sua abrangência de uso.

Ainda que tenhamos identificado, em nossa busca nos dicionários, diversas variantes para as EI presentes, encontramos, ao longo dos LD aqui analisados, apenas um caso em que a variação de expressões é citada, em que, aparecem, como variantes de  *echar una mano*, *tender la mano* e *dar la mano*, as expressões *arrimar el hombro* e  *echar un cable*, tal como vemos na figura 16.

Figura 16- Variantes diatópicas da EI  *echar una mano*

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

Has aprendido que la expresión "echar una mano" significa ayudar a alguien, así como "tender la mano" o "dar la mano". En lengua española, hay otras expresiones semejantes que surgieron en contextos específicos. Observa las siguientes imágenes y en tu cuaderno asócialas a la expresión y al significado al que corresponden:

|   |  |
|---|--|
| <p><b>A. Arrimar el hombro:</b> de forma coloquial, colaborar unos con otros en un trabajo o actividad, sin escatimar esfuerzo.</p> | <p><b>B. Echar un cable:</b> expresión que se refiere al cable marino. Se lo arroja a quienes caen al mar para que se agarren a él y así se pueda rescatarlos.</p> |
|---|--|



1

2

Ilustraciones: Enciclo Media/BBK

Fonte: Coimbra *et al* (2016, v. 3, p. 66-67).

Em relação ao uso das EI por países ou regiões, vemos que, ainda que haja a tendência de algumas formas serem mais utilizadas na Espanha, zona Peninsular (*llevarse en la sangre* e *echar un vistazo*, por exemplo), elas também ocorrem em outros países e em outras zonas de fala espanhola, coincidindo com o terceiro grupo proposto por Huerta (2018), conformado por UF que pertencem a um uso peninsular e também comum a numerosos países hispanoamericanos.

Além disso, ainda que a escolha entre uma das formas das EI, em todos os casos, justifique-se ao menos numericamente, em termos de frequência, acreditamos que a variação deve fazer parte de recursos didáticos, tal como a Coleção *Cercanía Joven*, tendo em vista que estas deveriam buscar representar ao menos alguns exemplos de variação, pois, tal como vimos ao longo das análises, em alguns casos, determinados países e/ou determinadas regiões não demonstraram utilizar a forma presente nos LD. Sendo assim, defendemos a necessidade de uma conscientização por parte das editoras de materiais didáticos de E/LE, a fim de dar uma maior representatividade às formas variantes. Esta seria uma possibilidade de apresentar o uso das EI em diferentes países, mostrando sua abrangência e suas especificidades, o que poderia contribuir para a aquisição da CC e CL e de informações históricas e culturais. Do mesmo modo, salientamos a demanda de uma formação de professores de E/LE que discuta assuntos tais como a variação diatópica e as fraseologias, os quais, infelizmente, em muitos casos, só passam a fazer parte de programas de Pós-Graduação.

Portanto, cremos que um trabalho parecido como o que foi feito na figura anterior com as expressões  *echar una mano, dar la mano, tender la mano, arrimar el hombro e echar un cable* deveria ser feito, também, com as demais expressões que apresentam variação e que foram aqui examinadas. No entanto, vimos que essas EI são apenas apresentadas aos alunos, sem que haja proposta de atividades para que sejam aprendidas, memorizadas e reutilizadas. Igualmente, pensamos que seria importante que tais expressões estejam inseridas em textos para que o aluno conheça seu contexto e situação de uso. Por estes motivos, no próximo capítulo, propomos uma sequência didática que aborda essas EI e propicia a construção do conhecimento por parte dos alunos, que poderão identificar as variantes das EI, bem como seus significados e os lugares em que são utilizadas, a fim de completar as lacunas identificadas na coleção.

## 5 PROPOSTA DE ATIVIDADE: *CONOCIENDO LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS*

A fim de dar conta de um dos nossos objetivos específicos e partindo dos resultados encontrados em nossa análise, propomos, neste capítulo, uma sequência didática cujo foco é o ensino-aprendizagem de EI e de suas variantes, preenchendo as lacunas encontradas, visto que, nas seções analisadas da coleção *Cercanía Joven*, há apenas um exercício destinado ao tema (figura 16). Esperamos, desse modo, poder oferecer algumas propostas para que os professores possam introduzir o tema em suas aulas, trabalhando o léxico de forma mais ampla e, possivelmente, mais interessante para seus alunos. Além disso, a proposta busca mostrar que o uso dessas expressões pode tornar mais interessantes os textos escritos ou orais, posto que elas, ao terem um sentido figurado e serem utilizadas com determinada intenção, chamam a atenção do interlocutor.

Para elaborar a sequência, levamos em conta os diferentes níveis apresentados por Xatara (2001) para classificar as EI por seu grau de dificuldade de aprendizagem por parte dos aprendizes de uma LE. Lembramos que os níveis levam em conta o grau de equivalência entre as línguas, sendo que o primeiro inclui EI equivalentes; o segundo abarca EI com certa semelhança, mas sem equivalência total; o terceiro abrange as EI que podem ser traduzidas por outra expressão na LE e o último nível contém aquelas que não possuem equivalência.

Com base nessa proposta e considerando que i) a BNCC defende que os alunos, durante o EM, estão em um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, ampliando, gradativamente, também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural; ii) o léxico e, mais especificamente as EI, são reflexos da cultura de um povo e iii) os alunos possuem algum conhecimento de espanhol, posto que muitas escolas já a inserem em sua grade curricular a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, podendo elas serem escolas públicas ou privadas, organizamos a sequência com exercícios destinados às três séries desse nível de ensino. Assim, prevemos os seguintes conteúdos e objetivos cada nível:

- a) Primeira série: diferenciar unidades simples e agrupamentos passageiros de UF. Mobilizar seus conhecimentos sobre as EI na LM a fim de identificar suas características e, posteriormente, conhecer as expressões em língua espanhola e compará-las. Utilizar os conhecimentos por meio da produção de textos curtos, como frases, que permitam o emprego das EI aprendidas, conjugando-as, quando necessário, no Presente do Indicativo – tempo verbal trabalhado nesta série;

- b) Segunda série: aprofundar os conhecimentos sobre as EI em língua espanhola. Reconhecer a existência de mais de uma forma para dizer o mesmo, iniciando o tema da variação diatópica de unidades simples e, posteriormente, de UF, neste caso, EI. Produzir textos mais longos, como diálogos e pequenos textos, elaborados em duplas, utilizando as expressões trabalhadas em aula. Para isso, poderão ser usados tanto o Presente do Indicativo quanto o Pretérito Indefinido, tempo verbal mais avançado;
- c) Terceira série: Abordar, de maneira mais profunda, a questão da variação diatópica de EI. Permitir que os alunos conheçam outras expressões de língua espanhola, a partir dos conhecimentos fraseológicos em sua LM, uma vez que, todas elas têm correspondentes em português. Possibilitar que os alunos trabalhem de forma autônoma, buscando variantes em dicionários e materiais de pesquisa e, também identificando os países que empregam as formas. Produzir, individualmente, um texto, empregando as EI trabalhadas anteriormente.

Para a elaboração dos exercícios, nos baseamos em Baptista (2006), que defende a necessidade de serem ponderadas quatro etapas no processo de ensino de EI, são elas:

- a) apresentação: deve ser pensada a melhor maneira de apresentar as expressões de acordo com o grupo de alunos. Sugere-se, também, que o grupo de EI selecionado tenha alguma relação entre si. Neste caso, todas elas apresentam mesma forma: verbo + (preposição) artigo e substantivo;
- b) compreensão: etapa em que verifica-se se, ademais de reconhecer a forma das expressões, os alunos são capazes de compreender seu significado;
- c) utilização: alunos devem usar as EI aprendidas, seja de maneira escrita ou oral;
- d) memorização: os discentes devem saber utilizar as expressões, a partir de exercícios de revisão nos quais encontram-se as EI aprendidas.

Recordamos que as expressões selecionadas para serem trabalhadas nesta sequência didática são aquelas encontradas na coleção *Enlaces* e, também, as suas variantes, resultantes de nossas buscas em dicionários de língua espanhola, todas elas, listadas no Quadro 1. Consideramos que as expressões escolhidas são produtivas já que, conforme nossas análises baseadas no CORPES XXI, apresentam alta frequência de aparição em diferentes países, períodos, gêneros e temas (tabelas 2 à 6). Por isso, o esforço que o estudante fará para aprendê-las será recompensado pela utilidade que estas unidades terão para ele no futuro, ou

seja, esperamos que elas possam aprimorar sua CL e conseqüentemente sua CC. Além disso, todas elas são acessíveis a alunos de EM que objetivam desenvolver seu conhecimento léxico.

Considerando que a fraseologia e, mais especificamente, as EI podem ser um assunto novo para os discentes – ainda mais em se tratando de uma LE – e com base em autores como Baptista (2006) e Solano Rodríguez (2007), que defendem o uso da relação de línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol, para o aprendizado de fraseologia, partiremos dos conhecimentos fraseológicos em LM para desenvolvê-los em LE. Assim sendo, a fim de dar início ao contato com as UF, nos primeiros exercícios a serem trabalhados no primeiro ano do EM, partiremos da LM para projetar a reflexão sobre as EI na língua espanhola.

Por este motivo, na série de exercícios planejada para o primeiro ano, iniciaremos com um exercício de correspondência, em que se solicita que os alunos relacionem as expressões em LM com sua definição em LE. Desta forma, os discentes ativam seus conhecimentos fraseológicos, utilizando a LM e, concomitantemente, mobilizam a LE ao ler as definições. Para isso, apresentamos, inicialmente, uma breve definição de EI e alguns exemplos em língua portuguesa e em língua espanhola. Assim, damos conta da etapa de apresentação proposta por Baptista (2006).

No exercício seguinte, há um pequeno texto, em língua espanhola, especialmente elaborado para a prática inicial das EI.<sup>20</sup> Nele, há expressões composicionais grifadas, a partir das quais se almeja que os alunos cheguem às EI em língua espanhola, tendo em vista que são expressões equivalentes na língua materna e na língua estrangeira. Uma vez que possuem uma forma simples, constituídas por verbo + substantivo, acreditamos que o objetivo será facilmente alcançado pelos alunos, tendo em vista que, ademais de seus conhecimentos, é possível utilizar dicionários na realização da tarefa. Não é solicitado que os alunos reescrevam o texto, utilizando as EI, pois os verbos deveriam ser conjugados no pretérito imperfeito do subjuntivo, no pretérito indefinido e no presente do indicativo, respectivamente; contudo, é bastante possível que os alunos de primeiro ano não tenham todo o conhecimento necessário para tal.

A última atividade solicitada dá conta da etapa de utilização (BAPTISTA, 2006), onde os alunos devem mobilizar o conhecimento adquirido por meio da criação de frases em que

---

<sup>20</sup> Defendemos e entendemos a importância da utilização de textos autênticos no ensino de línguas, no entanto, em nossas buscas, não foram encontrados textos que permitissem a utilização das expressões propostas e, além disso, fossem acessíveis a alunos do nível destinado.

sejam utilizadas as EI aprendidas. Para isso, os verbos devem ser conjugados em Presente do Indicativo, tempo verbal ensinado nesta série do EM. Depois disso, pede-se que os alunos apresentem o significado das expressões através de desenhos.

No segundo ano do EM, iniciaremos o tema da variação diatópica. Após uma breve explicação, juntamente com exemplos de unidades simples tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola, espera-se que os alunos, em duplas, sejam capazes de buscar variantes das EI solicitadas. Depois, ainda em duplas, os alunos receberão um jogo de cartas embaralhadas, em que há as expressões, ao menos uma variante e sua possível definição. Dessa forma, eles devem unir as cartas, encontrando os grupos correspondentes. A tabela disposta na atividade está organizada de acordo com os grupos de expressões sinônimas, conforme espera-se que os alunos realizem a união das cartas. Sugere-se que, depois de realizada a tarefa, o(a) professor(a) realize, com o grande grupo, a correção da atividade, chamando a atenção para o fato de os grupos de variantes de *dar una mano* e *echar un cable* poderem ser, também, considerados sinônimos. Logo após, pede-se que os alunos copiem as cartas, já organizadas nos seus respectivos grupos, em seus cadernos, tendo em vista que as utilizarão na realização do exercício seguinte.

A próxima atividade foi baseada nos contextos de utilização das EI encontrados no CORPES XXI. Nela, temos fragmentos de textos em que são empregadas as expressões, onde os alunos devem completar as lacunas com a EI correspondente e suas possíveis variantes. Por fim, pede-se que, ainda em duplas, os alunos construam um pequeno diálogo utilizando ao menos duas das EI aprendidas em aula, cujo tema é livre. Não limitamos o número de linhas por acreditarmos que, o mais importante, neste caso, é verificar o emprego das EI pelos alunos.

Já a proposta para o terceiro ano visa dar uma maior autonomia aos alunos. Nosso objetivo é, primeiramente, que os discentes cheguem a novas expressões em língua espanhola a partir de seus conhecimentos em LM, atendendo ao fato de que todas elas possuem correspondentes em língua portuguesa. Estas expressões foram selecionadas a partir de TEER (2017) onde selecionamos 5 das 21 EI, visto que somente estas apresentaram variantes diatópicas em nossas pesquisas. Depois de um exercício de reconhecimento das expressões, objetivamos que os alunos cheguem às suas variantes em língua espanhola. Para isso, podem usar tanto dicionários quanto outros mecanismos de pesquisa, como o *Google*, por exemplo, ferramenta bastante utilizada pelos alunos.

Assim como nas atividades propostas ao segundo ano, acreditamos que, neste caso, a troca com um companheiro pode ser bastante produtiva nos primeiros dois exercícios; sendo assim, a realização das atividades pode ser feita em duplas. No entanto, espera-se que os alunos deste nível sejam capazes de produzir pequenos textos em língua espanhola. Por isso, propomos que o último exercício seja feito individualmente, onde os discentes devem criar um pequeno texto, de no mínimo 10 linhas, utilizando ao menos 3 EI aprendidas. Acreditamos que, ao não limitar o tema e o gênero textual, possibilitamos que as expressões sejam utilizadas de maneira mais natural pelos alunos e, além disso, permitimos que tenhamos distintos textos a depender de sua criatividade.

A seguir, apresentamos a sequência didática com as atividades e chaves de resposta indicadas ao final da proposta de cada série. Consideramos que sejam necessários dois períodos (45-50 minutos cada) para a aplicação em cada série; contudo, esta é apenas uma estimativa, uma vez que cada grupo pode apresentar necessidades diferentes e, conseqüentemente, carecer de um maior ou menor tempo para sua realização. A fim de chamar mais a atenção dos alunos e, também, de diferenciar do restante do trabalho, a sequência didática dispõe de formatação e fonte diferentes.

## a) Exercícios para a Primeira Série do EM

### EXPRESIONES IDIOMÁTICAS: ¡ESO ES PAN COMIDO!

#### ¿Qué son expresiones idiomáticas o modismos?

Expresiones idiomáticas son aquellas expresiones formadas por más de una palabra y cuyo significado es diferente de la suma de los significados de los elementos que las componen. Además, son muy utilizadas por una comunidad y, por ello, son fijadas, es decir, no se cambia el orden ni se sustituyen sus elementos. De esta manera, *custar um rim*, no quiere decir que vamos a pagar por algo con un riñón, sino que algo cuesta mucho dinero. En algunos casos, tenemos expresiones idiomáticas equivalentes en nuestra lengua materna, el portugués, y en la lengua extranjera, el español, como es el caso de:

- a. **falar pelos cotovelos - hablar por los codos: hablar mucho**
- b. **ser carne e unha - ser uña y carne: tener una gran amistad con alguien**
- c. **pôr a mão no fogo - poner la mano en el fuego: garantizar la confianza total en algo o alguien**
- d. **custar um olho da cara / custar um rim - costar un ojo de la cara / costar un riñón: costar mucha plata**
- e. **dar o braço a torcer - dar el brazo a torcer: rendirse**

Ya en otros casos, hay expresiones de las cuales no tenemos equivalentes en la otra lengua. En español, por ejemplo, utilizamos la expresión **ser pan comido**, que quiere decir que algo es muy fácil, pero no la tenemos en portugués.

#### 1. Ahora que ya sabes qué es una expresión idiomática o un modismo, relaciona las expresiones de tu lengua materna con sus definiciones en español:

- a. ter no sangue ( ) examinarlo, reconocerlo superficialmente
- b. dar uma olhada ( ) amparar a alguien, ayudarlo, favorecerlo
- (c) dar uma mão ( ) tenerlo de manera innata y por la propia naturaleza

#### 1. Lee el texto y, luego, escribe a qué expresión idiomática de la lengua española corresponden las expresiones que están en negrita de acuerdo con los números. Puedes hacer la traducción de las frases (a), (b) y (c) del ejercicio 01 del portugués al español o también buscar la palabra principal (mano, vistazo, sangre) en el diccionario para llegar a las expresiones. Además, puedes utilizar los verbos en infinitivo.

Me llamo Lucía y tengo tan solo 14 años. Mi mamá es cantante y mi papá es diseñador, así que desde muy temprano estuve en el medio de artistas. Tomo clases de música, escribo algunas canciones y, hace poco tiempo, me atreví a iniciar mi contacto con la pintura al óleo. Ayer, estaba en mi estudio cuando llamé a mi mamá para que **me ayudara (i)** a mover el caballete. Tan pronto como llegó, **miró rápidamente mi cuadro (ii)** y dijo: "Cariño, eres una artista, **el arte está**

naturalmente en ti (iii)". Me quedé muy contenta, pues entendí que eso fue un elogio, fue la forma como mi mamá encontró de decir que mi trabajo está bello.

- i) \_\_\_\_\_  
 ii) \_\_\_\_\_  
 iii) \_\_\_\_\_

1. Por fin, ya que conociste tres expresiones idiomáticas más en lengua española, úsalas para crear tres frases y, después, dibuja algo que contenga sus significados.

- i) \_\_\_\_\_  
 ii) \_\_\_\_\_  
 iii) \_\_\_\_\_

|    |     |      |
|----|-----|------|
| i) | ii) | iii) |
|----|-----|------|

**CLAVE DE RESPUESTAS**

**ACTIVIDAD 01:** B - C - A

**ACTIVIDAD 02:** i) dar una mano

ii) echar un vistazo

iii) tener en la sangre

**ACTIVIDAD 03:** Respuestas personales

## b) Exercícios para a Segunda Série do EM

### VARIACIÓN DIATÓPICA: ¡PARTIENDO DE CERO!

#### ¿Sabes qué es variación diatópica?

Variación diatópica es el fenómeno por el cual pueden haber más de una palabra o expresión para decir lo mismo. Esta variación se centra en diferencias geográficas (países, regiones, ciudades, pueblos...) que existen entre los hablantes de una misma lengua. En Brasil, por ejemplo, tenemos las palabras *bergamota*, *mexerica* y *tangerina* para hablar de una misma fruta, la elección entre una de las formas sucede a partir del origen del hablante. De la misma manera, en lengua española, hay *tangerina*, forma muy utilizada en Uruguay, *mandarina*, en países como Argentina, Costa Rica, España y Honduras y *china*, utilizada en Puerto Rico. Este fenómeno no existe sólo con palabras simples, sino también con expresiones, como es el caso de expresiones idiomáticas.

1. ¿Te atreves a buscar variantes diatópicas para las expresiones abajo? Únete con un(a) compañero(a) y utiliza el diccionario u otros mecanismos de investigación como Google. No te olvides de apuntar, también, algunos de los países que usan cada una de las formas.

- a. arrimar el hombro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- a. dar una mano: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- a. echar un cable: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- a. echar un vistazo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- a. llevarse en la sangre: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

| EL PRINCIPAL            | VARIANTES          | SIGNIFICADO   |
|-------------------------|--------------------|---|
| Llevar(se) en la sangre | Tener en la sangre | Tener algo de manera innata y por la propia naturaleza      |
|                         | Traer en la sangre |   |
| Echar un vistazo        | Dar un vistazo     | Examinar algo, reconocerlo superficialmente                 |
| Echar un cable          | Lanzar un cable    | Ayudar a alguien que está en una situación difícil, amparar |
|                         | Tender un cable    |   |

|                   |                 |  |
|-------------------|-----------------|--|
| Dar una mano      | Echar una mano  | Amparar, ayudar  |
|                   | Tender una mano |  |
| Arrimar el hombro | Meter el hombro | Trabajar con actividad, ayudar o contribuir al logro de un fin |

1. Ahora que ya conoces algunas expresiones, sus variantes diatópicas y sus significados. Úsalas en las frases abajo, conjugando el verbo en el tiempo indicado cuando sea necesario. Puedes utilizar cualquiera de las formas que tienen el mismo significado, es decir, puede haber más de una respuesta para una misma frase.
  - a) Para el político común, hecho para épocas de menos aristas y menos complejidad, ninguna solución es visible. En épocas así los felices contempladores reflexivos deben salir y presentarse en el ágora. Y \_\_\_\_\_ y desafiar el riesgo de sufrir heridas y de ensuciarse las manos. (HENRÍQUEZ GRATEREAUX, 2001)<sup>21</sup> [infinitivo]
  - b) Desde pequeños aprendieron a relacionarse sin hacer distinciones de raza. Y aunque ya no pertenecen al seno de su tierra para probar suerte, ambos siguieron unidos a su cultura. La modelo \_\_\_\_\_ la música, el baile y el gusto por la comida chocoana, aparte de la firmeza de su piel y un detalle único: "La manera en que camino", dice. (PATIÑO, 2001)<sup>22</sup> [presente de indicativo]
  - c) — Sé que ahora no podemos hacer nada para \_\_\_\_\_, pero quiero que sepas que estamos contigo. He venido a decirte que si puedo hacer algo, como sea y con lo que sea, no dudes en decírmelo. (ROJO, 2002)<sup>23</sup> [infinitivo - 2ª p. singular]
  - d) El cura Sebastián calmó su ánimo, meditó un momento, y luego dijo, exhalando un suspiro: debería usted ayudarme amigo Álamo. Esas palabras que ha dicho quizás puedan despertar un rasgo de conciencia en Toñito Raven. Si está usted tan preocupado como yo por este pueblo, ¿por qué no me \_\_\_\_\_? (GONZÁLEZ LEAL, 2001)<sup>24</sup> [presente de indicativo - 3ª p. singular]
  - e) - Nada, sólo quiero escribir unas variantes del capítulo 10 -Juan saca el cuadernillo de notas. Escribe: "De vez en cuando él volvía la cabeza para \_\_\_\_\_ al horizonte. De vez en cuando él observaba el

<sup>21</sup> HENRÍQUEZ GRATEREAUX, Federico. **Empollar huevos históricos**. Santo Domingo: Alfa y Omega, 2001.

<sup>22</sup> PATIÑO, Enrique. Los colores de la raza. El Tiempo, Bogotá. 2001. Disponible em: [eltiempo.com/archivo/documento/MAM-696446](http://eltiempo.com/archivo/documento/MAM-696446). Acceso em: 17 fev. 2022.

<sup>23</sup> ROJO, Alfonso. **Matar para vivir**. Barcelona: Plaza y Janés, 2002.

<sup>24</sup> GONZÁLEZ LEAL, Nelson. **Esa pequeña porción del paraíso**. Caracas: Comala.com, 2001.



**c) Exercícios para a Terceira Série do EM**

01. Únete a un(a) compañero (a), lee las expresiones idiomáticas en portugués y contesta las preguntas:

- |  |   |
|--|---|
| i) <i>Custar um olho da cara</i>         | iv) Ser unha e carne                      |
| ii) <i>Em um abrir e fechar de olhos</i> | v) Achar-se a última coca-cola do deserto |
| iii) <i>Falar pelos cotovelos</i>        |   |

- a) ¿Las conoces? \_\_\_\_\_
- b) ¿Qué significan?
- i) \_\_\_\_\_
- ii) \_\_\_\_\_
- iii) \_\_\_\_\_
- iv) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_
- c) Ahora, tradúcelas literalmente al español para descubrir la forma de estas expresiones en lengua española. Para eso, puedes usar el diccionario u otros mecanismos de búsqueda, como Google.
- i) \_\_\_\_\_
- ii) \_\_\_\_\_
- iii) \_\_\_\_\_
- iv) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_
- d) ¿Qué otras expresiones idiomáticas conoces en lengua española? ¿Qué significado tienen? Puedes buscarlas en diccionarios u otras herramientas a partir de las propias palabras de las expresiones idiomáticas que ya conoces, o sea, **mano, ojo, codo...**
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

02. a) ¿Te acuerdas qué es variación diatópica? Habla con tu compañero y busca, por lo menos, una variante para cada una de las expresiones encontradas en español. Después de eso, apunta algunos países que las utilizan.

| Expresión Idiomática | Variante |
|----------------------|----------|
|                      |          |
|                      |          |
|                      |          |
|                      |          |
|                      |          |

02. b) ¿También tenemos estas variantes en lengua portuguesa? Puedes utilizar el diccionario u otras herramientas para buscarlas o hablar con tus compañeros.

---



---

03. Por fin, escribe un texto, con por lo menos 10 líneas. El tema y el género elegido para el texto es libre, así que puedes usar tu creatividad. Sin embargo, no te olvides de utilizar, por lo menos, 3 de las expresiones aprendidas.

---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**CLAVE DE RESPUESTAS****01. B**

- i) costar mucho dinero
- ii) rápidamente
- iii) hablar mucho
- iv) haber estrecha amistad entre dos personas
- v) considerarse alguien imprescindible, importante o necesario

**C**

- i) costar un ojo de la cara
- ii) en un abrir y cerrar de ojos
- iii) hablar por los codos
- iv) ser uña y carne
- v) creerse la última coca-cola del desierto

**02. VARIANTES**

- i) costar un riñón
- ii) en un dos por tres
- iii) hablar como un loro
- iv) ser uña y mugre
- v) creerse el ombligo del mundo

Trazemos aqui algumas ideias para suprir a lacuna encontrada no livro analisado e auxiliar o professor de espanhol a trabalhar com o tema das EI. Não abordamos todos os aspectos possíveis. Nesse sentido, pensamos que é possível usar outros recursos como, por exemplo, imagens e textos multimodais, bem como explorar outros aspectos como as questões culturais relacionadas às expressões aqui estudadas.

Com a apresentação da sequência didática, esperamos ter dado conta do nosso segundo objetivo específico e, mais do que isso, poder trazer uma proposta que possa auxiliar os professores a apresentar a variação diatópica relativa às EI ainda que seja uma proposta inicial. Esperamos que os professores possam adaptá-la e ampliá-las conforme suas necessidades. Do mesmo modo, almejamos que os alunos despertem o interesse por esse tipo de expressão e possam ampliar seus conhecimentos lexicais e linguísticos sobre o espanhol. Aspiramos, no futuro, poder melhorar e ampliar nossa proposta para dar conta de outras EI e outros tipos de variação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal analisar a presença das EI e de suas variantes diatópicas em materiais didáticos de E/LE destinados a alunos brasileiros do EM da rede pública, preferencialmente. Para isso, exploramos uma das coleções de livros didáticos selecionadas pelo PNLD-2018, último ano em que a Língua Espanhola foi contemplada, a Coleção *Cercanía Joven*, nos três volumes destinados ao EM, a fim de identificar a presença e o tratamento deste tipo de UF, dando conta, assim, do nosso primeiro objetivo específico.

Em nossa análise, foram encontradas apenas 11 EI (5 no volume I, 6 no volume III e nenhum no volume II) e em somente um dos casos havia menção a variantes diatópicas, comprovando os achados de TEER (2014) de que as EI são pouco contempladas nos LD, tanto em quantidade como na oferta de atividades sobre elas, e de que não há espaço para tratar a variação dessas unidades.

Ao não identificarmos formas variantes para as EI encontradas, realizamos buscas em três obras de referência, a fim de identificar a existência de variantes para tais expressões. Como resultado, obtivemos 9 variantes para 4 das 11 EI encontradas nos livros. Conseqüentemente, nossa pesquisa limitou-se a estas 13 expressões, que, posteriormente, foram exploradas no CORPES XXI a fim de levantar dados relativos à frequência, aos países e às regiões em que são usadas tais expressões, entre outras informações. Sobre esse aspecto, vimos que algumas formas predominam na variante peninsular, embora outras, principalmente as formas variantes encontradas nos dicionários, indiquem seu uso em vários outros países de fala espanhola.

Foi possível, portanto, constatar lacunas no tratamento das EI e de suas variantes na coleção analisada e, por este motivo, propomos a realização de uma sequência didática, com o intuito de trabalhar, de maneira aprofundada e contextualizada, tais expressões, dando conta de nosso último objetivo específico. Foram propostas três atividades para cada ano do EM, elaboradas a partir dos diferentes níveis apresentados por Xatara (2001) de classificação das EI por seu grau de dificuldade de aprendizagem por parte dos aprendizes de uma LE e dos níveis propostos por Baptista (2006) e, também, com base nos conteúdos previstos para o EM no projeto pedagógico e na matriz curricular. Destacamos que os exercícios buscam dar conta dos diversos aspectos das EI de forma a ofertar aos professores e seus alunos alguns subsídios que aprimorem suas competências linguística, lexical e comunicativa e que possam fazê-los

refletir sobre as semelhanças e diferenças entre o espanhol e o português, ao mesmo tempo que os motive a seguir aprendendo aquela língua.

Tendo em vista que, neste trabalho, tivemos acesso apenas aos Livros do Aluno, almejamos dar continuidade à pesquisa em trabalhos futuros, a fim de analisar o Livro do Professor e de comparar de maneira mais apurada o que ambos dizem e trazem. Ademais, seria importante analisar os dados quanto aos períodos, gêneros e temas, tanto para sistematizar tais informações como para oferecer elementos relacionados às especificidades de usos das EI com base em seus contextos de ocorrência e, desse modo, poder incluir tais informações nos recursos didáticos.

Acreditamos ainda que, em trabalhos futuros, faz-se necessário realizar a análise das demais coleções aprovadas pelo PNLD-2018, a fim de que tenhamos um panorama mais completo sobre a inclusão de EI e de suas variantes nas coleções de LD destinadas ao E/LE. Ambicionamos, também, ampliar o número de EI na identificação da variação diatópica, bem como de outros tipos de variação. Objetiva-se, igualmente, testar a sequência didática proposta, identificando possíveis lacunas, a fim de aperfeiçoá-la e ampliá-la a outros tipos de EI, incluindo mais textos e, assim, pensar no uso das EI atrelado aos gêneros textuais. Pensamos que também será fundamental explorar os aspectos culturais relacionados a tais expressões.

Enfim, esperamos, com os resultados aqui apresentados, poder contribuir com as pesquisas sobre as EI e o seu ensino, e, sobretudo, ao seu ensino e de suas variantes diatópicas em E/LE, campo ainda pouco explorado em nosso país. Almejamos ainda divulgar o trabalho para que ele possa ser útil aos professores de E/LE, tanto de escolhas públicas como privadas, servindo como um recurso a mais para ser utilizado em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Encina. **Soy profesor/a: aprender a enseñar**. Madrid: Edelsa, 2012.

ALVAR, Manuel (org.). **Manual de dialectología hispánica: El español de América**. Barcelona: Ariel, 1996.

ARIAS, María Paz Battaner; FERRERO, Carmen López. **Introducción al léxico: componente transversal de la lengua**. Madrid: Cátedra, 2019.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, Lyle F; PALMER, Adrian S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BALLY, Charles. **Traité de stylistique française**. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951. 2v.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Tratándose de expresiones idiomáticas, ¿no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato! **Revista RedELE**, Espanha, n. 6, p. 1-7, 2006.

BARALO, Marta. Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. In: I Congreso Internacional: el español, lengua del futuro, 2005, Toledo. **Anais [...]**. Toledo, 2005, p. 1-13.

BARALO, Marta. Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. **Actas del Foro de Español Internacional: Aprender y enseñar léxico**, p. 384-399, 2007.

BINON, Jean; VERLINDE, Serge. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, Vilson J. (org). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000. p. 95-118.

BLANCO, Carmen. **Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE**. Pamplona: EUNSA, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF Presidência da República, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 04/2015 -CGPLI**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>. Acesso em: 16. fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p.1-47. 1980.

CANALE, Michael. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARD, J.C; SCHMIDT, R. W. **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-14.

CARDONA, Mario. La comprensione e produzione de idioms: aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche. **Studi di Glottodidattica**, Bari, n. 3, p. 45-64, 2008.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, Sarah. Communicative Competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p.5-35, 1995.

CENOZ IRAGUI, Jasone. El concepto de competencia comunicativa. **Centro Virtual Cervantes**, 2004. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenz01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenz01.htm). Acesso em: 15 fev. 2022.

COIMBRA, Ludmila *et al.* **Cercanía Joven**. v. 1, 2, 3. 2. ed. São Paulo: SM, 2016.

COLSON, J. P. Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère. **Terminologie et Traduction**, 2/3, p. 165-179, 1992.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1997.

CORPAS PASTOR, Gloria; ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Fraseología y Paremiología: una entrevista con Gloria Corpas Pastor. **ReVEL**, v. 15, n. 29, p. 261-270, 2017.

COSERIU, Eugenio. **Principios de semántica estructural**. Madrid: Gredos, 1977.

COSERIU, Eugenio. Les universaux linguistiques (et les autres). Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguists. 1974, Bologna. **Anais [...]**. Bologna: Società Editrice il Mulino, 1974. p. 47-7.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Martins; FREITAS, Luciana Maria Almeida. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016.

COWIE, Anthony Paul. **Phraseology**: theory, analysis and applications. Oxford: Oxford University Press, 1998.

**DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO.** 2021. Disponível em: <http://dem.colmex.mx>. Acesso em: 17 fev. 2022.

DUBOIS, Jean *et al.* Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1978.

DIB, Amanda Verdan *et al.* **Confluencia**. São Paulo: Moderna, 2016.

ETTINGER, Stefan. Alcances e limites da fraseodidáctica: dez perguntas clave sobre o estado actual da investigación. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, v. 10, p. 95-127, 2008.

FILLMORE, Charles J. Innocence: a second idealization for linguistics. **Berkeley Linguistic Society**, v. 5, p. 63-76, 1979.

FULGÊNCIO, Lúcia. **Expressões fixas e idiomatismos do português brasileiro**. 2008. 489 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras\\_FulgencioLM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_FulgencioLM_1.pdf). Acesso em: 16 fev. 2022.

GARDEL, Paula Silveira. **A interação e as atividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). *In:* Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, 2003, Ámsterdam. **Anais [...]**. Ámsterdam: CIEFE, 2003. p. 82-102.

GONZÁLEZ REY, Maria Isabel. La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement. *In:* La culture de l'autre: l'enseignement des langues à l'université, 2010, Lyon. **Anais [...]**. Lyon: SHF/APFUE, 2010. Disponível em: [http://cle.ens-lyon.fr/espanol/fichiers/gonzalez\\_rey\\_1269450253851.pdf](http://cle.ens-lyon.fr/espanol/fichiers/gonzalez_rey_1269450253851.pdf). Acesso em: 16 fev. 2022.

GONZÁLEZ REY, María Isabel. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. **Paremia**, n. 21, p. 67-84, 2012.

GROSS, M. Constructing lexicon-grammars. *In:* Atkins, B.T.S.; Zampolli, A. (eds.) **Computational approaches to the lexicon**. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 213-263.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. Claves prácticas para la enseñanza del Léxico. *In:* SÁNCHEZ Lobato *et al.* **Carabela**, Madrid, n. 56, p.5-25, 2004.

HESSKY, Regina. Aspekte der verwendung von phraseologismen im unterricht deutsch als fremdsprache. **Fremdsprachen Lehren und Lernen**, v. 21, p. 159-168. 1992.

HOWARTH, Peter. Phraseology and Second Language Proficiency. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 1, p. 24-44, 1998.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-285.

JACKENDOFF, Ray. **The architecture of the language faculty**. Cambridge: MIT Press, 1997.

HUERTA, Pedro Mogorrón. Unidades Fraseológicas, diatopía y polisemia. In: BERTY, Katrin; BLANCO, Carmen Mellado; OLZA, Inés. **Fraseología y variedades diatópicas**. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 2018. p.83-110.

LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **ReVEL**. v. 5, n. 9, 2007.

LEFFA, Vilson J. **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000.

LUQUE NADAL, L. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? **Language Design**, Barcelona, n. 11, p. 93-120, 2009.

LYONS, John. **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1970.

MEL'CUK, Igor. La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. **Revue de Linguistique Appliquée**, v. 92, p. 82-113, 1993.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2017.

NARIÑO RODRÍGUEZ, Mônica. **O léxico no material didático do espanhol como língua: análise e proposta de atividades complementares**. 2017. 199 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Nation, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA, Michelle Braga de. **Ensino do léxico em Espanhol como língua estrangeira**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.  
PICOCHÉ, Jacqueline. **Précis de Lexicologie Française: l'étude et l'enseignement du vocabulaire**. Paris: Nathan Université, 1977.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala: um estudo sociolinguístico do diálogo literário**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus del Español del Siglo XXI** - versão beta 0.93. Madrid: RAE, 2020. Disponível em:  
<https://apps2.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=C8E067ED703F3D7A7E6B68E0523D920C>. Acesso em: 17 fev. 2022.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. 23. ed. Madrid: RAE, 2014. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

REHAIL, Hussein. L'acquisition des locutions d'une langue étrangère: aspects linguistiques et sémantiques. **Ling**, v. 36, p. 97-102, 1996.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, jul./dez. 2011.

GUTIERREZ CUADRADO, Juan. **Diccionario Salamanca de la lengua española**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1996.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. Variações Linguísticas: o confronto das equivalências e choque dos contrários. **Revista Eletrônica Eletras**. v. 1. 2008. Disponível em: <https://utp.br/eletras/ea/eletras>. Acesso em 20 maio. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHACHTER, J. On the issue of completeness in second language acquisition. **Second Language Research**, v. 6, n. 2, p. 93-124, 1990.

SILVA, Isabel da. A abordagem da variação lexical na fronteira de Foz do Iguaçu -PR. **Revista SURES**, n. 3, p. 1-13, 2014.

SILVA, Moisés Batista da. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. *Revista de Letras*, v. 1, n. 28, p. 11-20, jan./dez. 2006.

SINCLAIR, John. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SPINELLI, Elsa; FERRAND Ludovic. **Psicologia da linguagem: o escrito e o falado do sinal à significação**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2005.

SOLANO RODRÍGUEZ, María Ángeles. El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. In: GONZALEZ REY, Isabel. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Bélgica: EME, 2007. p. 201–221.

SUTKOWSKA, M. *De la phraseologie à la phraseodidactique: études théoriques et pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

TAGNIN, Stella. *O jeito que a gente diz*. São Paulo: Disal, 2013.

TEER, Jacqueline Vaccaro. **Las expresiones idiomáticas en libros didácticos de español/lengua extranjera (E/LE)**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Letras) - Instituto de Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TEER, Jacqueline Vaccaro. **Expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira: elaboração de um guia para o professor**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TERMIGNONI, Susana; FINATTO, Maria José Bocorny. Sobre a importância de ensinar expressões idiomáticas. **Revista De Italianística**, v. 35, p. 112-124, 2017.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

VILELA, Mario. As expressões idiomáticas na língua e no discurso. *In*: Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade de Porto, 2002, Porto. **Anais [...]**. Porto: U. Porto, 2002. p. 159-189.

XATARA, Cláudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 42, n. esp., p. 147-159, 1998.

XATARA, Cláudia Maria. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada Campinas**, São Paulo, v. 37, 2001.

ZULUAGA, Alberto. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Frankfurt: Peter D. Lang, 1980.